This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

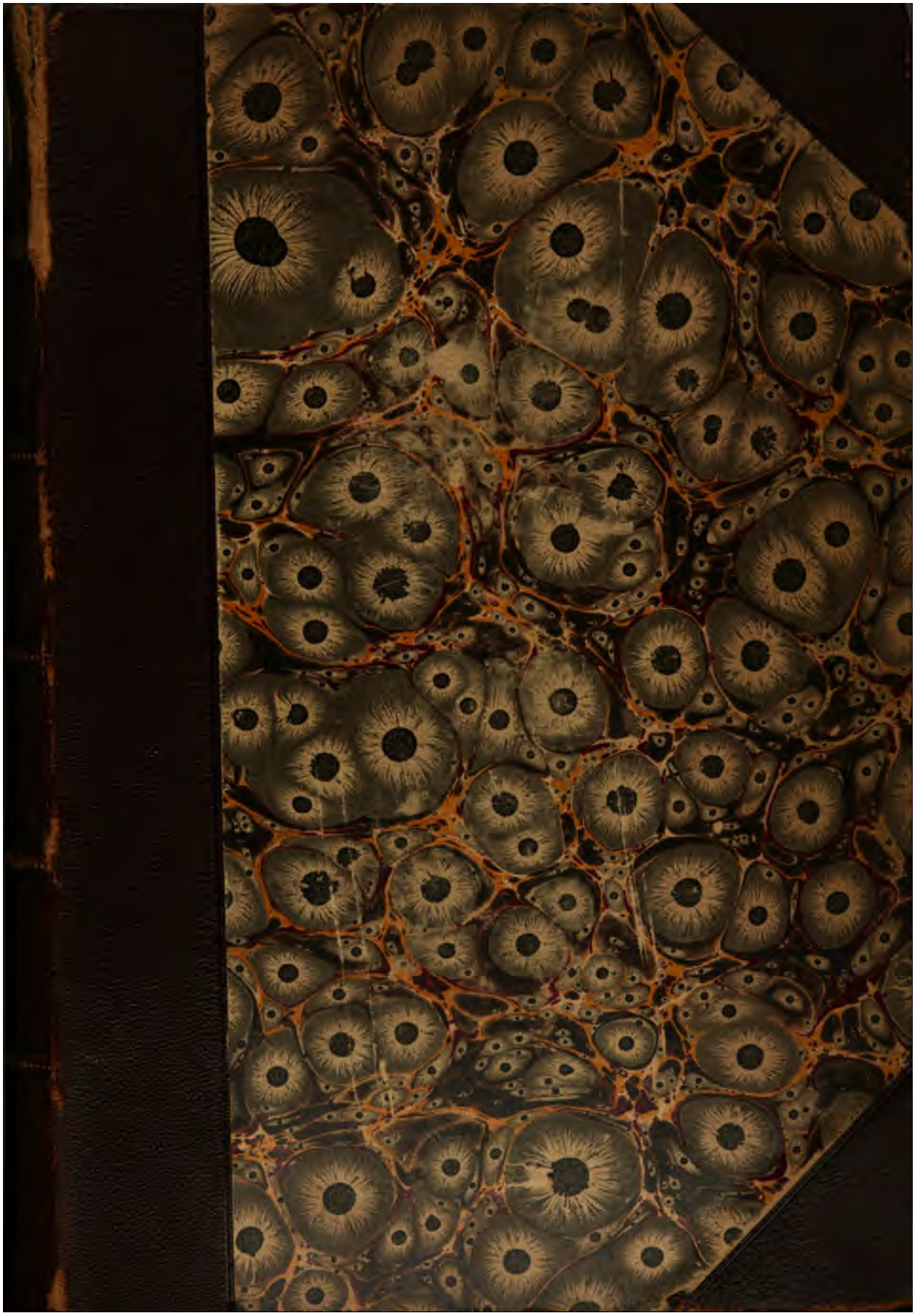
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.



Educ 203.7.35

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814)

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

Geist des Lehramts.

Eine Hodegetik

für Lehrer höherer Schulen.

Von

Wilhelm Münch.

Berlin.
Druck und Verlag von Georg Reimer.
1903.

Educ 203.2.35

Walker fund

Vorrede.

Das vorliegende Buch ist aus Vorträgen entstanden, die zwar von Hause aus sich zur Einheit zusammenfügen sollten, aber doch die verschiedenen Gebiete keineswegs so gleichmäßig behandeln, daß im ganzen nun ein System von architektonischem Ebenmaß erwachsen wäre. Indessen ein eigentliches pädagogisches System zu geben ist auch so wenig der gegenwärtige Zweck, wie es der ursprüngliche war. Wo zu einem solchen hingestrebt scheint und wo eine neue und selbständige Art der Auffassung, Gliederung oder Bearbeitung hervortritt, da ist doch nicht sowohl deren Darbietung für die denkenden Fachgenossen Zweck, als vielmehr — was überhaupt Zweck des ganzen Buches ist — Anregung angehender oder doch jüngerer Berufsmitglieder. In der Tat hat der in der jetzt geltenden preußischen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt zum Ausdruck gekommene Gedanke mit gewirkt, daß die Kandidaten für dieses Amt schon vor dem Beginn praktischer Tätigkeit sich mit dem Wesen ihrer Berufsaufgabe etwas vertraut gemacht haben sollen; aber hoffentlich vermögen auch über die Studien- und Vorbereitungszeit hinaus bildsame Fachgenossen aus den dargebotenen Betrachtungen etlichen Gewinn zu ziehen.

Daß Erfahrung und Erwägung miteinander zum Ausdruck kommen, wird man nicht verkennen. Sprechen doch beide innerhalb der pädagogischen Literatur so oft gesondert, und darum ohne füreinander recht fruchtbar zu werden! Freilich, dem Charakter des „Wissenschaftlichen" wird man eher nahe kommen, wo man eine möglichst rein begriffliche Entwicklung sucht und einen streng begriff-

lichen Aufbau. Und es wäre sehr schön, wenn gemeinsame Arbeit vieler auch auf unserm Gebiete wirklich zu immer gewisseren Ergebnissen und Normen führte und der eine nur an irgend einem Punkte fortzufahren und auszuführen hätte, was die andern schon zuverlässig hingestellt haben. Daß dies die Zukunft der pädagogischen Denkarbeit sei, wünsche ich sehr. Aber das bis jetzt in diesem Sinn Gearbeitete ist entweder nicht reich und frei genug angelegt oder nicht gut genug gegründet, daß man zufrieden und vielleicht stolz darauf ruhen könnte. Indessen will ich weder konkurrieren noch durchkreuzen, und am wenigsten vom Streben zur Wissenschaftlichkeit hinwegführen. Mir selbst gilt es aber vielmehr, durch das geschriebene Wort doch womöglich persönlich zu wirken, die Bedeutung der Aufgaben fühlen zu lassen und für den Gang durch den Beruf etwas zu orientieren.

Wie viel sich an Betrachtungen auf jedem einzelnen Punkte aufdrängt, wie überall der Blick in die Unendlichkeit menschlichen Seelenlebens getragen wird, habe ich über der Arbeit immer reichlicher empfunden; immer wieder nötigte Beschränkung und Verzicht sich auf. Wird man ein engeres und bestimmteres Verhältnis zu den gegenwärtigen Bestrebungen der pädagogischen Psychologie vermissen, so darf mich das nicht überraschen, obwohl ich von einer ablehnenden Stellungnahme weit entfernt bin. Wichtiger noch erschien es mir allerdings, für gewisse tiefgreifende neue Forderungen praktischer Umgestaltung der Erziehung das Auge offen zu halten, und manche Andeutungen des Buches können davon Zeugnis geben. Unsere jungen Oberlehrer sollen nicht bloß sich in fest gewordene Normen hineinfinden, sondern es sollen nicht zu wenige unter ihnen auch den Blick über die Schranken des praktisch für sie Gegebenen hinaus besitzen: das wird der künftigen Entwicklung des Erziehungswesens zu gute kommen, an dem immer so viel zu tun und zu vervollkommnen bleibt, wenn auch leichtherzige Kritiker rings umher es zu ordnen äußerst leicht finden. Das Wichtigste freilich bleibt, daß der Inhaber des Lehramts über dem Didaktischen und Schulgerechten nicht das Erzieherische im weiteren und tieferen Sinn verabsäume. Und so ist es nicht Zufall, daß in diesem Buche vom Geist des Lehramts dem Lehren selbst nicht der breiteste Raum gewidmet ist.

Zwei Punkte sind es noch, wegen deren ich um Entschuldigung bitten muß. Die Entstehung der einzelnen Teile hat es mit sich

gebracht, daß etliche Bemerkungen sich an verschiedenen Stellen annähernd wiederholen. In einem Lehrbuch wäre das ein größerer Fehler, als es in einem Lesebuch sein wird: denn als solches möchte ich mir das vorliegende benutzt denken. Ferner habe ich, was an sich einen unerfreulichen Eindruck machen kann, auf meine eigenen sonstigen Schriften ziemlich häufig hingewiesen: aber doch wesentlich, um mir gegenwärtige Beschränkung zu erleichtern und um „dem Liebhaber" die Möglichkeit einer ergänzenden Lektüre zu bieten. Auf die „Schwelle des Lehramts" hatte ich im Geiste noch einmal zu treten in dem Augenblicke, wo ich selbst über eine andere, jener weit abgekehrte Lebensschwelle schreite.

Berlin, den 23. Februar 1903.

W. M.

Inhalt.

Seite

I. Der Charakter des Amtes 1

Begriff des „Amtes“ überhaupt. Wandlungen im Verhältnis des Lehrerstandes zur Öffentlichkeit. Der deutsche Lehrer als Erziehungsbeamter.

Allgemeine Forderungen an die Träger öffentlicher Ämter. Die Forderung der Befähigung in Hinsicht auf das Lehramt. Natürliche und erworbene Befähigung. Akademische Studien und praktische Einführung.

Die Forderung der Pflichttreue in ihrer Geltung für das Lehramt. Unparteilichkeit, Diskretion, Arbeitswilligkeit, Einordnung.

Die Forderung der Würde. Lebensführung, Gesinnung, äußere Standesvertretung, Wissenschaftlichkeit.

Ansprüche und Aussichten der Amtsinhaber.

II. Vom Wesen der Erziehung 44

Das pädagogische Interesse und die wünschenswerte Einsicht. Die Erziehung auf primitiven Kulturstufen, denkende Regulierung und geschichtliche Ausprägung im Altertum, im Mittelalter und in neueren Zeiten.

Bestimmende Gesichtspunkte für die öffentliche Erziehung im 19. Jahrhundert. Deutschland und die benachbarten Kulturländer.

Theoretische Begriffsbestimmungen. Hervortretende Gegensätze. Zielbestimmung als Halt und Wert.

Grenzen der erzieherischen Einwirkung. Begrenzung der Macht. Begrenzung des Rechtes.

III. Charakter der Erziehung 82

Mancherlei an diesen Charakter gestellte Anforderungen. Auseinandersetzung mit den einzelnen.

Nähere Erörterung über sozialen und individualistischen Charakter. Desgleichen über nationale Erziehung und über christliche.

Seite

IV. Vom Objekt der Erziehung 111

Natürliches Verständnis der Jugend, wissenschaftliche Erfassung, fruchtbare Beobachtung.

Allgemeine Kennzeichnung jugendlichen Seelenlebens. Rolle des Spieles. Bedeutung des Gemeinschaftslebens. Normen daraus für die erzieherische Einwirkung.

Unterschied der Altersstufen. Eigenart des Kindesalters, des Knaben- und Mädchenalters, des Übergangsalters, des Jünglingsalters. Verschiedene Entwicklungsstadien der Nachahmung, des Phantasielebens, des Gemeinschaftslebens, des Interesses.

Verschiedenheit der Kindernatur im Zusammenhang mit Stammesart und äußeren Lebensbedingungen.

Verschiedenheit der Knaben- und Mädchennatur.

Unterschiede der Individualität, nach Seite der Begabung, des Temperaments, der körperlichen Ausstattung, der ethischen Wesensanlage. Psychopathisches. Das Schulkind als solches.

V. Hauptwege der Erziehung 155

Die Gliederung der Erziehungstätigkeit nach Herbart und anderen. Die Erziehung als Pflege, Zucht und Lehre.

Umfang und Eigenart der Pflege (als positiver Einwirkung), der Zucht (wesentlich als Gegenwirkung), der Lehre (als Kulturübertragung). Beziehungen zwischen diesen Tätigkeiten.

Nähere Verteilung der Gebiete und Aufgaben.

VI. Die Mittel der Erziehung im einzelnen 168

Die Fülle der möglichen Maßnahmen. Ihre Verteilung unter Zucht, Pflege und Lehre.

Umfangende Zucht: Autorität, Lebensordnung, Gesetz, Überwachung.

Hemmende Zucht: Verbot, Warnung, Drohung, Abschreckung.

Unterwerfende Zucht: Nötigung, Zwang, Arbeit.

Antreibende Zucht: Mahnung, Gebot, Befehl, Aufgabe, Muster, Erprobung.

Zurücktreibende Zucht (Gegenwirkung im engeren Sinne): Strafe. Pädagogische Normen für Berechtigung, Wahl, Ausführung der Strafe. Vorbereitendes (Tadel ꝛc.) und Begleitendes.

Die positive erzieherische Einwirkung oder Pflege als umfangende, behütende und ordnende, als anregende und entwickelnde, als begleitende, helfende, stützende. Näheres namentlich über Behütung, Gewöhnung, Anschauung, Beispiel, Wetteifer, Lob und Belohnung, persönliche Lebensverbindung.

Blick auf Bereich und Wirkung der Lehre.

Seite

VII. Die innere Organisation der Erziehung 221

Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Organisation. Unterscheidung der Aufgaben der ersteren nach den hervortretenden Seiten des seelischen Lebens.

Körperliche Erziehung als Gewöhnung und Unterwerfung, als Bewahrung, als Ertüchtigung. Ausbildung der Organe.

Bildung des Willens. Zentrale Bedeutung. Natürliche Entstehung. Die formale Seite der Willensbildung. Das Ziel der Charakterbildung. Die materiale Seite: Erfüllung mit wertvollen Willenszielen.

Bildung des Gefühls. Bedeutung desselben für menschlichen Wert. Schwierigkeit erzieherischer Einwirkung. Erziehung des Selbstgefühls, des Gemeinschaftsgefühls, Bildung der sachlichen Wertgefühle. Bedeutung persönlicher Übertragung.

Bildung des Intellekts. Anschauung, Gedächtnis, Phantasie, Denken. Sprache und Denken. Verschiedene Tugenden des Intellekts.

VIII. Zur äußeren Organisation der Erziehung 262

Bedürfnis einer Organisation. Vorzüge und Mängel gemeinsamer Erziehung vieler. Internat und Externat.

Verhältnis von Schule und Haus. Hauslehrer. Ideale und geschichtliche Organisationen. Mädchen- und Knabenerziehung.

Näheres über die Organisation der Schulerziehung. Gestaltung des Schullebens unter hygienischen, erziehlichen und praktisch-technischen Gesichtspunkten.

Prüfungen und Entscheidungen. Schuldisziplin. Vielheit der Personen und Einheit des Geistes.

Fragen der Organisation des Schul- und Erziehungswesens überhaupt.

IX. Wesen des Unterrichts 318

Begriffliche Feststellung. Zusammenwirkende Faktoren. Erzieherische Bestimmung.

Psychologische Grundlagen des Unterrichts. Aufmerksamkeit, Apperzeption, Interesse, Gedächtnis u. s. w. Wesen der Fertigkeit.

Weitere anthropologische Grundlagen. Kulturelle Grundlagen.

X. Zur Organisation des Unterrichts 342

Auswahl der Lehrfächer. Gewichtsunterschiede. Statik des Lehrplans. Die Frage der Sukzession.

Die Prinzipien der Propädeutik, der Konzentration, der Lückenlosigkeit. Maßnahmen der Disposition und Sicherung.

XI. Methode des Unterrichts 364

Methode im Unterschied von Technik und Kunst. Methodische Trivialnormen.

Seite

Darstellender, erläuternder, entwickelnder, einübender Unterricht. Akroamatisches und erotematisches Lehrverfahren.

Katechetisches, heuristisches, sokratisches Verfahren; disputatorisches. Begriff der genetischen Methode.

Theorie der Formalstufen.

XII. Technik des Unterrichts 386

Normen für den Vortrag des Lehrers und für die Behandlung zusammenhängender Schülerleistungen.

Normen für die Handhabung der Frage, für die Wiederholung.

Besonders über die Technik des Klassenunterrichts.

XIII. Zur Kunst des Unterrichts 404

Kunst im Zusammenhang mit Technik und Methode.

Die Eigenschaften der Klarheit, der Anschaulichkeit, der Lebendigkeit. Interessanter Unterricht.

Die Kunst des Sprechens, Lesens, Rezitierens. Die Kunst des Erzählens, Beschreibens, Schilderns. Die Kunst des Erläuterns, Entwickelns, Experimentierens, Übersetzens. Die Kunst des Korrigierens und Prüfens.

XIV. Hauptfragen des Fachunterrichts 427

Naturgeschichte und Geographie. Mathematik. Physik und Chemie. Geschichte, Religion, Deutsch. Fremde Sprachen, alte und neuere. Fertigkeiten.

XV. Lehrer und Schüler 464

Rapport zwischen beiden. Persönlicher Lehrton. Autorität, Nähe und Ferne. Unterschied der Klassenstufen.

Der Lehrer und das Schulbuch.

Unterscheidung der Schülernaturen. Verständnis der Wandlungen. Individualitätsbilder. Beurteilung und Behandlung.

XVI. Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers 483

Gemeinsame Amtsarbeit. Verhältnis zu Kollegen. Verkehr mit Eltern.

Verhältnis zu weiteren Kreisen. Empfänglichkeit und Konzentration. Ermüdung und Belebung.

I.

Der Charakter des Amtes.

Nicht allen, die lehren wollen und dem Lehren ihr Leben widmen, steht darum die Lebensaufgabe als Amt vor Augen. Man kann im wesentlichen getrieben sein von der Freude am Mitteilen, am Übertragen von Kenntnissen oder Fertigkeiten, auch am Klären der Begriffe, man kann sich selbst ausleben wollen, indem man so auf andere wirkt. Viele sind von diesem Reiz anfänglich bestimmt worden, und nicht wenige haben ihn dauernd empfunden. Weit entfernt auch, daß sie darum Egoisten heißen dürften. Fehlt doch die Hingabe an fremdes Leben nicht, wird doch der Drang, sich selbst genug zu tun, geadelt durch den Gewinn, der den Empfangenden erwächst. Ja, diese natürliche Freude an lehrendem Mitteilen ist als Grundlage für eine gedeihliche Berufsübung gar nicht zu entbehren. Amtsvorschrift und Pflichtgefühl vermögen nicht zu ersetzen, was die Natur hier fordert, was auch nur Natur leisten kann. Aber als gute Stütze werden Amt und Pflicht sich bewähren, wenn doch Natur und Neigung zuzeiten versagen wollen. Die stetigen Anforderungen des Amtes mögen den Boden bilden, in den die Neigung zuzeiten einsinkt, um dann doch neu wieder daraus emporzusprießen.

Jedenfalls aber ist die Aufgabe des Lehrens an öffentlichen Bildungsanstalten zum Amt in immer vollerem Sinne geworden. Offenbar, daß dieser Name mehr als eine Auffassung zuläßt, daß man dem Begriff einen ziemlich äußerlichen Inhalt leihen kann wie

einen tief innerlichen, und natürlich auch einen solchen, der zwischen beiden liegt. Er läßt an eine dauernd auferlegte und anvertraute persönliche Aufgabe denken, im Dienste eines höheren menschlichen Herrn oder eines geordneten Gemeinwesens, mit Vollmachten zu den Pflichten, mit Würde und Ansehen zu der Gebundenheit. In diesem Sinne ist das Wort ungefähr so alt wie die deutsche Sprache; es ist bei seiner alten Bedeutung ständiger verblieben als die Worte der Sprache im allgemeinen tun. Aber daneben tritt der andere Sinn, nach welchem „Amt" hinweist auf eine ganz innerliche Verpflichtung der Persönlichkeit zur Hingabe an eine Aufgabe, die also im letzten Sinne nicht von außen her übertragen ist und für die man sich nicht bloß vor Menschenaugen verantwortlich fühlt. Hier kommt der Begriff des Amtes dem des Berufes nahe, aber eben auch des Berufes in seinem zugleich tieferen und ursprünglichen Sinne, der nicht an einen von außen ergangenen Ruf denken läßt und nicht an eine äußerlich gewählte Lebenslaufbahn. In diesem Sinne ist der Begriff so alt wie das Christentum.

Und als Amt in diesem Sinne ist die Lehrarbeit von allen Besten empfunden worden, ehe sie Amt in jenem weltlichen Sinne wurde. Daß sie auch niemals aufhören darf, so empfunden zu werden, daß über dem äußeren Amtscharakter nicht der innere sich verflüchtigen darf, ist für jeden Ernsteren offenbar. Darum aber ist jener nicht etwa eine gleichgültige Sache. Die Entwicklung der Dinge hat es so gefügt, daß die Lehrer der höheren Schulen nunmehr als eine besondere Klasse von staatlichen oder doch öffentlichen Beamten dastehen, und damit ist ihrem eigenen Wunsche und Bedürfnis wie dem wirklichen Interesse (oder geradezu der Idee) des Staates entsprochen. Zu Verwaltungs- und Gerichts-, zu Sicherheits-, Sanitäts- und Verkehrsbeamten, zu denen, die man als Kulturbeamte in einem mehr äußeren Sinne bezeichnen kann, treten sie als Erziehungsbeamte hinzu. Lehren ist ihr Geschäft nicht in dem Sinne, daß ein bestimmter Besitz an errungener Erkenntnis dem nachwachsenden Geschlecht übermittelt und damit der Zukunft gesichert werde, auch nicht in dem Sinne, daß diesem nachwachsenden Geschlecht die nötigen Fertigkeiten nicht fehlen sollen, um sich im Leben und in dem besonderen Kulturleben der Zeit zu behaupten: sondern das Lehren geschieht im Dienste der höheren Aufgabe, die

wir Erziehung nennen; es verbindet sich nicht nur mit erzieherischer Einwirkung, es bedeutet schon selbst eine solche Einwirkung.

Diese Auffassung war nicht immer lebendig oder wirksam. Zwar wurde Übernahme und Einrichtung der gesamten Erziehung einschließlich der erzieherisch wirkenden Lehre durch das staatliche Gemeinwesen schon von Plato gefordert, und in Sparta war sie in einer gewissen Weise verwirklicht. Auch räumte der edle Philosoph, besonders in den Gesetzen[1])*, dem staatlich anzustellenden Oberpfleger der Jugend eine ausgezeichnete Stellung im Gemeinwesen ein und den ihm unterstehenden Erziehungsbeamten keine geringe. Aber das kühne Gebäude seiner Gedanken ist nicht Wirklichkeit geworden, obwohl für die Entwicklung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts, wie sie sich dann durch die späteren Zeiten des Altertums, im Mittelalter und weiter bis in unsere Zeiten hinein vollzogen hat, bei Plato der erste Anstoß, ja die erste Grundlegung gefunden werden mag, und obwohl auch eine Anlehnung an wirklich schon Vorhandenes seinen praktischen Vorschlägen nicht fehlte. Verschiedenartig und schwankend ist denn auch schon im Altertum die Verteilung der erzieherischen Aufgaben zwischen Familie und Öffentlichkeit, und zwischen hochstrebende Gedankenbildner, gewerbtreibende Lehrmeister und ausgemusterte Hausklaven, und selbst unter den letzteren wiederum haben hochgebildete Persönlichkeiten und armselige Hülfsaufseher sich gegenübergestanden oder sich abgelöst. Als Übermittlung heiliger und vielleicht geheimer und jedenfalls nicht der großen Mehrzahl zugänglicher Erkenntnis erscheint auch im griechischen Altertum die höchste Art des Unterrichts; priesterliche Lehrer und Schulen fehlten schon den noch älteren Kulturländern nicht; als kirchlich religiöse Einrichtung taucht der Unterricht auf diesseits der großen Auflösungs- und Übergangsperiode, und er bleibt so wesentlich in den Jahrhunderten, die wir als Mittelalter zusammenfassen. Und wie alles höhere Wissen lange Zeit dem Klerus vorbehalten war, so stellte sich denn mit Beginn der neuen Zeit der Stand der gelehrten Lehrer als eine neue Art von Klerus dar: er selbst empfand sich so und wurde auch ungefähr so betrachtet. (Nirgends ist diese Auffassung in edlerer Weise ver-

* Die in dieser Weise eingefügten Ziffern deuten auf die Anmerkungen am Schlusse des Buches.

treten als bei dem Spanier Ludwig Vives; bei anderen Humanisten freilich hat sie weniger ethischen Charakter.) Aber eine geschlossene und begüterte Kirche stand nicht hinter ihnen; die Veranstaltungen der Fürsten, der Städte und Städtchen blieben viel abhängiger von der wechselnden Gunst und Ungunst der Verhältnisse und Personen.

Die persönliche Vertretung des neuen Ideals blieb naturgemäß in vielen Fällen sehr unbefriedigend; das gelehrte Wissen entbehrte der Elastizität und der Fruchtbarkeit, es erhielt in einem neuen Sinne scholastischen Charakter; das Erzieherische kam gegenüber dem Lernen und Wissen zu keiner selbständigen Bedeutung, die Lehrenden waren und empfanden sich wesentlich als die Sammler und Übermittler jenes wertvollen gelehrten Wissens, und sie wurden wesentlich auch eben als solche geschätzt. Und als man um die Wende des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts neue Bildungsziele den überkommenen gegenüberstellte, als in Akademien und verwandten Anstalten eine Encyklopädie moderner Wissensfächer und erwünschter Fertigkeiten sich in den Erziehungsplan drängte, waren die Lehrer die Informatoren im Dienst der vornehmen Elternschaft. Eine gewissere Würde gab ihnen in dieser ganzen Zeit entweder der zufällig vorhandene geistliche Charakter, wie denn eine sehr bestimmte und stofflich intensive religiöse Unterweisung immer zu der sonstigen hinzukam. So wenigstens in Deutschland und in Nachbarländern von verwandter Kultur und Natur. Anderswo, in romanischen oder sonst katholischen Ländern, blieb der höhere Unterricht ganz wesentlich die Sache geistlicher Personen oder Körperschaften, und als eine Körperschaft halb mit militärischem und halb mit Ordenscharakter ward der höhere Lehrerstand (die „université“) noch von Napoleon I. organisiert, allerdings doch aber ganz ausdrücklich in den Dienst des Regierungswillens gestellt. Auch in England blieb der höhere Unterricht wesentlich Mitgliedern des geistlichen Standes übertragen, wobei aber der Charakter der dortigen Landeskirche keinen Gegensatz gegen den weltlichen nationalen Typus einschließt oder aufkommen läßt. So standen und stehen diese Lehrer wohl mehr noch im Dienste der nationalen Überlieferung als der religiösen Gemeinschaft.

Im Dienst eines selbständigen Bildungsideals erscheinen dann die Lehrer in Deutschland und auch anderswo seit der neuhumanistischen Bewegung, d. h. ungefähr seit der Mitte des achtzehnten Jahr-

hunderts. Es entsteht darauf seit Friedrich August Wolf der Stand der philologischen Lehrer, denen die Vertreter anderer Fächer sich allmählich zugesellen. Als eine Art Priester der Antike und damit der echtesten Menschenbildung fühlen sich jene, und wie der Staat, der preußische Staat zunächst, die Pflege der Intelligenz und der Gesinnung miteinander zu einer seiner Aufgaben macht, so wird jenes stolze Bildungsideal der Zeit zum Ziel und Inhalt einer festen Organisation des höheren Schulwesens, und die dabei beschäftigten Lehrer erhalten tatsächlich mehr und mehr den Charakter staatlicher Beamten, der nach und nach von den zunächst in jenem Sinne ausgestalteten humanistischen Lehranstalten auch auf andere übergeht. Während aber bei den ersteren lange Zeit noch der rein praktische Gesichtspunkt waltete, daß sie bestimmt seien, dem Staat den nötigen Nachwuchs an gut unterrichteten Beamten zu liefern, erlangt allmählich eine freiere Auffassung Geltung: eine planvolle Organisation des gesamten höheren Schulwesens mit seinen verschiedenen Anstalten, Zwecken und Bedürfnissen wird stufenweise fortgeführt, und der Charakter einer staatlich nationalen Erziehung ist in unserer Zeit voller verwirklicht als je zuvor.

Mitgewirkt hat dazu das Erstarken des nationalen Geistes überhaupt, nicht erst das Lautwerden nationalen Selbstbewußtseins seit 1870, mehr noch das nationale Suchen und Sehnen der vorhergehenden Periode; mitgewirkt hat auch in dem äußerlich wachsenden Staate das Bedürfnis straffer innerer Zusammenfassung überhaupt, die zwar oft geschmähte aber unausbleibliche Tendenz zur Zentralisation, ebenso das mit der Steigerung des Verkehrs zunehmende Bedürfnis der Angleichung, und ferner das außerordentliche Wachstum der höheren Schulen samt Schüler- und Lehrerschaft, endlich auch die Anknüpfung staatlicher Berechtigungen an den Schulbesuch. Gleichwohl ist der Beamtencharakter des höheren Lehrerstandes zu voller Anerkennung und Würdigung erst in neuester Zeit gelangt, nicht ohne daß die Lehrer selbst haben ringen müssen, ein Begehren, das ihnen freilich früher fern lag, weil sie zu weltflüchtig oder doch weltfremd waren. Es ist ja auch geschichtlich wohl zu verstehen, daß der Begriff des Amtes und des Beamten zunächst denen vorbehalten wird, die über Personen Herrschaft auszuüben haben, oder die die äußere Ordnung im Gemeinschaftsleben aufrecht erhalten,

wozu das Rechtsprechen mit gehören mag, oder die öffentliches Gut zu verwalten haben. Aber wie schon oben angedeutet, die zur Bewahrung und Förderung der inneren Kultur (wie der äußeren) Berufenen mußten hinzukommen, und es ist so geworden. Auch jetzt nicht etwa gleichmäßig in den verschiedenen Ländern: in England wie in Nordamerika sind die höheren Lehrer noch kaum irgendwie staatliche Beamte, während sie es in Frankreich allerdings längst und in vollerem Sinn als bei uns sind, soweit nicht die dem Staate gegenüberstehende Macht der Kirche die höhere Schulerziehung in den Händen behalten oder wieder in die Hände bekommen hat.

Daß unsere Lehranstalten zum Teil vom Staate als solche unterhalten werden, zum Teil von Gemeinden, und zu einem geringen Teil auch aus Stiftungen, macht doch für die Eigenschaft der Lehrer als staatliche Beamte keinen eigentlichen Unterschied. Die Verschiedenheit beschränkt sich auf äußere Bedingungen, die Gegenüberstellung von unmittelbaren und mittelbaren Staatsbeamten hat keine tiefere Bedeutung, die ethisch persönlichen Anforderungen sind die gleichen, und eine Abweichung in der Schätzung kann nur unter äußerlichen Gesichtspunkten erfolgen.

Die somit vollzogene Wandlung ist weit entfernt, nur Lichtseiten darzubieten. Wie bei dem Ringen der Lehrer um die unbedingte Aufnahme in die Beamtenhierarchie praktisch persönliche (wenn auch darum nicht etwa verwerfliche) Ziele das Treibende waren, so ist sehr denkbar, das das Hervortreten des Beamtencharakters der Pflege der idealen Eigenschaften bei dem Stande sich nachteilig erweise, und eine Besorgnis nach dieser Seite drängt sich mitunter auf. Der Sinn für Rangstufen, für unterscheidende Zeichen der Würde, für Titel und dergleichen soll nicht einen breiten Raum in der Seele des Lehrers einnehmen, nicht die Freude an seiner eigenartigen und innerlichen Aufgabe gefährden, nicht verengend auf sein Inneres wirken. Und das Bewußtsein der ihnen verliehenen amtlichen Rechte gegenüber den Zöglingen darf sie nicht kühl machen gegenüber den Anliegen der Eltern und den individuellen Lebensrechten und Bedürfnissen der Schüler selbst. Auch fährt die Öffentlichkeit doch fort, zwischen Beamten und Beamten einen großen Unterschied zu machen. Ist es nicht grade ein Zeugnis für die höhere Einsicht des Publikums, daß der mehr mit äußeren Herrschaftsrechten ausgestattete Beamte

die vollere Huldigung empfängt, so ist diese Auffassung doch begreiflich. Im Ahnensaal des Lehrers sind neben den Bildern sehr vornehmer Gestalten, wie der großen Weisen und der geweihten Priester und der staunenswerten Gelehrten, auch sehr ärmliche alte Anverwandte vertreten, wie der als Pädagog fungierende Sklave des Altertums, der vagierende und oft etwas bettelhafte Humanist der geringeren Sorte, der hülflos mit der wilden Jugend ringende Schulmeister, der nur vorübergehend zur Lehrtätigkeit sich bequemende Anwärter ansehnlicher geistlicher Ämter, der weltfremde und komisch ungeschickte Büchermensch. Und wenn bei jedem Amte Dienen und Herrschen in irgend einer Art sich verbinden, auch Begriff und Name des „Dienstes" selbst von den Inhabern höchster Ämter nicht gemieden wird, so erblickt man doch an dem einen Amte ganz wesentlich das erstere und an dem andern das letztere. Das Recht über die unerwachsene Jugend wird nicht als ein Herrscheramt empfunden, oder nur als das halb komische Abbild eines solchen, man sieht vor allem die Reibung mit der unfertigen Natur der Beherrschten, die Pflicht der Hingabe, die endlose Bemühung um Einzelnes und Kleines.

So wird es denn auch wirklich nicht das Amt als solches oder die Beamtenvollmacht sein, worin die Genugtuung zu suchen ist, ebensowenig wie bloße Korrektheit der Amtsführung als Befriedigung gebendes Ziel vorschweben kann. Es ist anderes und mehr zu tun, als Ordnung zu halten, mehr als das Recht zu schützen, mehr als äußere Kultur zu fördern: es ist zartes Leben zu pflegen und zu heben. Das wird immer den gemeinen Augen gering erscheinen, aber an Bedeutung groß sein. Die Lösung dieser Amtsaufgabe ist nicht bloß immerwährender Vervollkommnung fähig, erfordert nicht bloß ein andauerndes Streben nach Vervollkommnung, das Ziel liegt, — wie dies vom Wesen eines idealen Berufes unzertrennlich ist — gewissermaßen in der Unendlichkeit. Eine größere Kraft als gegebenen Normen und Anordnungen muß dem persönlichen Gewissen innewohnen. Der Gedanke an das zu leistende Gute muß weit mächtiger wirken als derjenige an die auszuübende Gewalt, an die zu betätigende Kraft, an die auszufüllende Rolle. Die heilige Aufgabe organischer Pflichten in einem großen Gesamt- und Gemeinleben muß dem Bewußtsein gegenwärtig sein, die Gebundenheit eine innerliche

bleiben, die Verantwortung nicht bloß gegenüber Vorgesetzten und Verordnungen gefühlt werden.

Indessen da das Lehramt nun einmal ein Amt neben den andern öffentlichen Ämtern geworden ist und da hierin doch eine gesunde Entwicklung der Dinge anerkannt werden muß, da der Lehrer der höheren Schule am Charakter der staatlichen Beamten teilhat, so ist es angezeigt, von vornherein die Beamtenstellung nach ihren Anforderungen und Ansprüchen, ihren Pflichten und Rechten etwas deutlicher ins Auge zu fassen. Dies soll im folgenden jedoch so geschehen, daß das allgemein Geltende immer auf die besondere Beschaffenheit des Lehramts angewandt wird.

Man kann als Forderungen, die an den Beamten als solchen gestellt werden, kurz zusammenfassend bezeichnen: Befähigung, Pflichttreue und persönliche Würde. Aber diese Forderungen schließen nicht nur mancherlei bestimmtere in sich ein, sondern bestimmen sich auch in verschiedener Weise je nach der Natur der Ämter. Die Befähigung ist teils eine natürliche, und teils eine erworbene; sie ist auch teils eine vor Antritt des Amtes erlangte und nachgewiesene und teils eine solche, die erst im Amte selbst gewonnen werden oder doch sich erweisen und bewähren kann. Die Pflichttreue umfaßt die allgemeine persönliche Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Diskretion, dann Willigkeit zu regelmäßiger Arbeit, Gewissenhaftigkeit im großen und kleinen, aber dazu auch die rechte Einordnung in den amtlichen Organismus. Die persönliche Würde wird sich teils in der angemessenen öffentlichen Lebensführung bekunden, teils auch in dem Ernste sittlicher Gesinnung, und teils endlich in angemessener sozialer Vertretung.

Zunächst also die Befähigung. Nicht bloß für die Ämter von ausgesprochen idealem Charakter sind Eigenschaften erforderlich, die über das Gebiet des Intellektuellen hinausliegen; aber für diese Ämter natürlich zumeist, und andrerseits können auch für diese solche Eigenschaften selten entbehrt werden, die unterhalb des Intellektuellen liegen, die wesentlich physischer Art sind. Für das höhere Lehrfach hat man lange Zeit und vielfach solche Jünglinge als die natürlich geeigneten betrachtet und sie selbst sich so betrachten gelehrt, die im Schullernen und Schulwissen ihre Genossen überflügelten; dieses

Überflügeln, das vollständigere Wissen und klarere Verstehen, näherte sie schon von selbst dem vollkommen Wissenden und Verstehenden, dem Lehrer, und ließ sie zu dessen dereinstiger Nachfolge berufen erscheinen. Aber eine Inzucht solcher Art hat den höheren Lehrerstand schwerlich wahrhaft gehoben, sie hat ihm auch nicht die rechte Art von Lebendigkeit gesichert. Neben theoretischen Geistesanlagen ist ein Maß praktischen Geschickes schwer zu entbehren, das sich dann vielleicht zunächst als natürliches Lehrgeschick kundtun mag und das als solches wieder auf allerlei Dingen zugleich ruht; neben Anlagen des Intellekts überhaupt sind auch Eigenschaften des Gemüts dringend zu wünschen, ein offener Sinn für das Menschliche, ein Maß von natürlicher Heiterkeit oder doch Unbefangenheit, das Gegenteil von Verschlossenheit und Verdrossenheit, von Mißtrauen und Empfindlichkeit, um von gröber egoistischen Zügen zu schweigen; neben der gesamten inneren Wesensanlage bedarf es einer zulänglichen körperlichen Ausstattung.

Durch amtliche Bestimmungen wird bis jetzt den Anwärtern für das Lehramt um körperlicher Mängel willen der Eintritt nicht verschlossen, wie dies für den katholischen Klerus der Fall ist und aus anderem Gesichtspunkt für mancherlei weltliche Berufsarten, den Beruf des Soldaten, des Forstmanns u. s. w. Es ist durchaus nicht ausgeschlossen, daß Männer mit auffallenden körperlichen Defekten hier im Lehramt die rechte Stätte für eine fruchtbare Betätigung finden und das Lehramt in ihnen die wünschenswertesten Vertreter: die Schüler wird zwar jedes Gebrechen alsbald zu bequemen und vielleicht rohen Spöttereien anregen, aber die Gewöhnung wird dem Abnormen seine Bedeutung nehmen und im günstigen Fall wird die geistige Natur des Lehrers einen schönen Sieg über die körperliche Schwäche davontragen. Halbzwerge wie Hinkende und irgendwie Verwachsene haben dies zu leisten vermocht; für starke Kurzsichtigkeit gibt es technische Abhülfe, ohne die sie allerdings die Zucht vereiteln würde. Dafür aber sind unbedingt erforderlich: eine normale Schärfe des Gehörs, eine durch kein eigentliches Gebrechen behinderte Sprache, Gesundheit von Kehlkopf und Lunge, und endlich auch ein solches Maß allgemeiner Nervenkraft, daß Anstrengungen überhaupt bestanden werden können und häufigere oder umfassendere Unterbrechung der Arbeit nicht zu befürchten ist. Wenn die statistischen

Erhebungen aus neuerer Zeit über den Gesundheitszustand und die Lebensdauer der höheren Lehrer ungünstige Ergebnisse darbieten, so sind dieselben freilich zum Teil durch besondere und nicht als notwendig oder dauernd zu betrachtende Verhältnisse verursacht, aber sie mahnen doch daran, daß man die körperlichen Ansprüche nicht unterschätze. Ohne Schärfe des Gehörs ist auch keine Überwachung von Schülerklassen möglich und damit der erzieherische Einfluß sehr in Frage gestellt, wie ferner ohne Gesundheit und normale Beschaffenheit der Sprachorgane die unentbehrliche Vorbildlichkeit auf einer immerhin recht wichtigen Linie ausgeschlossen ist. Am gewissesten bedarf es der letzteren bei den Lehrern der Sprachen, der lebenden weit mehr als der toten, jedenfalls aber auch der Muttersprache, und außerdem derjenigen Fächer, in welchen durch guten zusammenhängenden Vortrag Wirkung getan werden soll.

Viel weniger noch wird es der Begründung bedürfen, was an Eigenschaften des Gemüts wünschenswert ist. Zwar hat es wenig Zweck, bei dem Lehrer, wie nicht selten geschieht, durchaus den Besitz einer Reihe von idealen ethischen Eigenschaften für unerläßlich zu erklären, also die unbedingteste Selbstverleugnung, unversiegbare Liebe, unerschöpfliche Geduld, die peinlichste Selbstzucht, die vorbildlichste Gesinnung, die ungetrübteste Seelenreinheit. Aber sicher wäre ein von Leidenschaft durchwühltes Innere hier so unerträglich wie ein ödes Gemüt oder ein pessimistischer Sinn. Und was dann die intellektuellen Voraussetzungen betrifft, so findet hier eine große Mannigfaltigkeit der Begabungen ihre Stätte, wie ja auch die Verschiedenheit der Studiengebiete verschiedene Art von Tüchtigkeit entwickeln wird und wie hier grade die natürliche Anlage überhaupt erst infolge der Ausbildung durch die vorbereitenden Studien recht schätzbar wird.

Zur natürlichen Ausstattung für die Anforderungen des Amtes muß dann die erworbene kommen. Eine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung ist bei deutschen Lehrern stets als unerläßliche Grundlage der Berufsübung oder doch mindestens als persönliche Ehrensache betrachtet worden. Auch dem sehr unvollkommenen Didaktiker rechnet man gerne Tüchtigkeit auf dem theoretisch-wissenschaftlichen Gebiete als Ausgleich an, und nicht wenige schätzen andauernd jede andere Aufgabe jener gegenüber gering. Es gibt bei

uns viel mehr Studierende, für die der Reiz des akademischen Studiengebietes das ist, was sie den Beruf wählen ließ, als solche, die von der nachfolgenden Berufstätigkeit selbst angezogen wurden. Ehedem war damit auch kaum eine Gefahr oder ein Mißstand verbunden. Weder Umfang noch Wesen der Universitätsstudien traten in einen fühlbaren Gegensatz gegen Lehrinhalt und Lehrweise an den Schulen. Bei der gegenwärtigen weitgeführten und immer weiter fortgehenden Differenzierung in den Wissenschaftsgebieten, bei der ungeheuren Breite und Fülle des Erkenntnisstoffes, bei der strengen Ausbildung wissenschaftlicher Forschungsmethoden einerseits und den ernstlicheren Ansprüchen an didaktisches Können und erzieherische Tüchtigkeit andererseits steht die Sache viel weniger einfach. Es kann zwar nicht etwa gelten, von vornherein das Studium auf das spätere praktische Schulbedürfnis hin einzurichten und zu beschränken, der deutsche Studierende soll nach wie vor wirklich in den breiten Strom wissenschaftlichen Lebens und Suchens eintauchen. Aber er darf sich doch nicht immerzu von dem Strom des Interessanten forttragen lassen und noch weniger darin als Persönlichkeit — als eine zu demnächstiger konkreter Tätigkeit berufene Persönlichkeit — untergehen. Er muß zur rechten Zeit doch sein Feld zu umgrenzen wissen, um Tauglichkeit zu gewinnen, oder die Felder recht zusammenstellen, um nicht irgendwo zu tief einzusinken und des allgemeineren Blickes verlustig zu gehen.

Wie die Dinge liegen, ist diese Gefahr nach zwei Seiten nicht gering. Ihr sollen die festen Forderungen der Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt entgegenwirken, welche — wenigstens für Preußen[2]) und diejenigen Staaten, die ihm folgen — eine bestimmte Gruppierung wissenschaftlicher Studienfächer erhalten und dazu eine bestimmte Kenntnis allgemeiner Bildungsfächer. Für den Studiengang selbst Vorschriften zu erlassen, hat man sich in den meisten deutschen Staaten bis jetzt gescheut. Bis jetzt bleibt doch die Versäumnis rechtzeitiger Zusammenfassung bei uns häufiger als verfrühte Rücksicht auf die Prüfung und als banausische Beschränkung auf das in ihr Notwendige oder für das Amt Vorteilhafte. Auch wird die Handhabung der Prüfungsbestimmungen bei deutschen Behörden schwerlich so engherzig sein, daß nicht nachgewiesene geistige Tüchtigkeit überhaupt voller ins Gewicht fiele als genaue Erfüllung der einzelnen

Prüfungsforderungen. Ganz und gar nicht denkt man daran, nach Art der Vorbildung für das Elementarlehramt die stoffliche Wissensausstattung mit der methodischen Ausbildung zu verweben. Aber was vermieden werden muß, ist, daß die wissenschaftlichen Studien den Studierenden innerlich geradezu von den Linien hinwegführen, auf denen er sich demnächst bewegen soll, und was gewünscht werden muß, ist, daß zu der Erzieheraufgabe eine erste wirkliche Beziehung wenigstens in Gedanken genommen werde. Das letztere wird vielleicht schon Hülfe oder Schutz werden gegen das erstere: an sich liegt es keineswegs fern, daß die grübelnde Beschäftigung und immer schärfere Unterscheidung des Einzelnen, die Gewöhnung unerbittlicher Ablehnung alles Unbewiesenen, das Verwachsen mit den Normen der wissenschaftlichen Methode die für die didaktisch-erzieherischen Aufgaben nötige Unmittelbarkeit, Weitherzigkeit und Toleranz und das Interesse am persönlichen Leben ersticke, und die Wirklichkeit gibt hiervon nicht wenig Proben. So konnte auch der Vorschlag auftauchen, einen Teil wenigstens der zu studierenden Wissenschaften von vornherein[3]) in gedrängterer Form, als Darstellung von Ergebnissen vielmehr denn als Einführung in die Probleme, auf Universitäten zu lehren, wozu aber freilich fürs erste keine Aussicht ist.

Jene wünschenswerte erste Beziehung zur Erzieheraufgabe aber hat man zum Teil sichern wollen durch die Einrichtung pädagogischer Universitäts-Seminare und zwar unter Verbindung erster praktischer Versuche mit einer theoretischen Einführung. (Schon für Herbart in Königsberg war ein solches Seminar zugestanden worden.) Die Behauptung, daß eine Einführung in die Pädagogik ohne praktische Versuche überhaupt etwas Unfruchtbares bleibe, ist oft ausgesprochen worden. Sie wird am leichtesten da auftauchen, wo man dem pädagogischen Denken als solchem wenig Wert beimißt, den Problemen keine Tiefe zuerkennt und in dem Streben zum System nur ein mehr äußeres Bedürfnis erblickt. Wer vom Gegenteil dieser Anschauungen überzeugt ist, wird erwarten, daß ein der Praxis vorhergehender Einblick in die Fülle der schwebenden Fragen, in die Tragweite erzieherischen Handelns, in den vielverzweigten Zusammenhang alles Einzelnen, in die exakt wissenschaftlichen Grundlagen und auch in die Geisteswelt der in langer Reihe sich folgenden Vordenker, in das Suchen und Versuchen der Jahrhunderte eine schätzbare innere

Disposition zu bewirken imstande sei und daß auf diese Weise eine pädagogische Propädeutik gegeben werden könne, während in der Periode der praktischen Versuchstätigkeit der Blick keineswegs von dem Einzelnen und unmittelbar Vorliegenden so leicht auf das Allgemeine und Grundlegende sich hinüberlenken läßt.

Eine stufenmäßige Einführung in die wirkliche pädagogische Berufstätigkeit zu sichern, ist das in Preußen und den sich anschließenden deutschen Staaten seit 1890 eingerichtete Seminarjahr zusammen mit dem ihm folgenden Probejahr bestimmt.[4]) Es kann sogleich ausgesprochen werden, daß von diesen beiden Vorbereitungsjahren das erstere das bei weitem wichtigere werden mußte, ja daß dem zweiten mit der Zeit nur noch eine unerhebliche Bedeutung bleiben mag, mindestens im Falle guten Gelingens des ersten Kursus. Die Verdoppelung der alten (seit vielen Jahrzehnten eingeführten) einjährigen Probezeit bezweckte von vornherein anderes und mehr als bloße Verlängerung: es galt, die verhältnismäßige Wirkungslosigkeit jener älteren Institution zu überwinden. Daß beliebige Schulen mit ihren Leitern und Lehrkörpern, mit einem ganz wesentlich auf die laufende praktische Arbeit beschränkten Interesse, ohne hinlängliches Bewußtsein der tieferen psychologischen Zusammenhänge, überhaupt mit wenig Blick in die Weite oder Tiefe, vielleicht auch der noch sehr verbreiteten Unterschätzung pädagogischer Kunst überhaupt gegenüber dem Fachwissen, und mit wenig freier Zeit für das Nebengeschäft der Kandidatenbildung sich als die geeigneten Stätten erweisen sollten, war Täuschung. Statt dessen ward die neue seminarische Ausbildung wenigen auserlesenen Schulen zugedacht, an denen man denn zunächst auch trachten mußte, sich zu vorbildlichen Leistungen zu erheben, die einzelnen Schritte mit Bewußtsein zu tun und tun zu lehren.

Immerhin wird die Aufgabe auch an diesen Anstalten bis jetzt sehr verschieden gefaßt und erledigt. Es überwiegt bei der gangbaren Anleitung entweder mehr der theoretische Charakter oder der praktische. Es haben die Seminarmitglieder sehr geraume Zeit wesentlich nur rezeptiv teilzunehmen, oder sie werden alsbald zu eigener Tätigkeit herangezogen. Ihre Heranziehung erfolgt in vorsichtig planvoller Abstufung, oder aber ohne eine solche, nach mehr zufälligen Verhältnissen und Bedürfnissen. Alle ihre Schritte geschehen entweder unter vielseitiger Beobachtung und mit regelmäßiger Kritik, oder in größerer

Freiheit und nur mit mehr gelegentlicher Begutachtung. Man sucht entweder mehr, sie zu Lehrern zu formen, oder sie zur Selbstbildung anzuregen. Man zieht sie von Anfang an möglichst voll in das Leben der Schule und des Lehrkörpers hinein, oder man betrachtet sie als eine Art von Zwischenstufe zwischen den Schulzöglingen und den Lehrpersonen. Daß das Wünschenswerte eine Vermeidung der angedeuteten Einseitigkeiten, eine gute Vermittlung der gegenüberstehenden Auffassungen wäre, kann nicht zweifelhaft sein. Aber ebenso gewiß wird für etliche Naturen mehr die eine Art der Ausnutzung des Seminarjahres von Wert sein, und für etliche die andere. Wichtig bleibt in jedem Fall, was der einzelne Kandidat selbst zu tun sich vornimmt und sich zumutet. Nun ist schon die Zumutung überhaupt nicht gering, das vollste Interesse einem Lebensgebiet zuzuwenden, das von dem seither vertrauten nicht bloß sich so gründlich unterscheidet, sondern das leicht scheinen mag tief unter jenem zu liegen. Dinge, die seither sehr klein erscheinen mußten, sollen nun groß genommen werden, und das seither als groß im Vordergrund Stehende soll ganz zurückgestellt werden. Kandidaten, die selbst eigentlich noch im Jünglingsalter stehen, ist es nicht sehr natürlich, für die werdende Jugend schon ein eindringendes Interesse zu fassen, und womöglich sogar ein Herzensinteresse. Auch gilt es eine Eingewöhnung des Tuns und selbst des Redens in so feste Formen, daß sie leicht wie eine Einschnürung erscheinen mag.

Dennoch wird in der zu gewinnenden Sicherheit des eigenen Tuns, des methodischen Verfahrens, der ganzen Formgebung die erste Quelle der Befriedigung zu suchen sein; jedes Können kann Genugtuung geben, und daß das so einfach scheinende didaktische Können einer unendlichen Vervollkommnung fähig ist, diese Erkenntnis muß dem „Lehrlehrling" aufgehn. Eine zweite Linie der Vervollkommnung aber und Quelle der Befriedigung möge er suchen in der sogleich hier zu beginnenden ernstlichen Beobachtung der Schüler. So wohlbekannt deren durchschnittliche Haltung samt ihrem Fühlen jedem, der selbst durch Schulen gelaufen ist, scheinen mag, so wenig interessant auch dieses ganze unfertige Alter, so wenig noch wertvoll Individuelles hier erwartet werden mag: es gilt noch nur, im einzelnen wirklich zu beobachten, um auch hier Mannigfaltigkeit des Tatsächlichen, sichere Zusammenhänge, kurz eine nie versiegende

Quelle des Interessanten zu finden. Menschen zu beobachten ist eben etwas, das dem in die Bücherwelt jahrelang Eingetauchten sehr fern zu liegen pflegt. Wohl bringen ja die im Beruf verbrachten Jahre allmählich doch eine ansehnliche Erfahrung, indem die Beobachtungen sich aufdrängen, auch wo sie nicht angestellt wurden: aber das kann keineswegs von der eigentlichen Aufgabe entbinden, von Anfang an auf Beobachtung sich zu legen, beobachtend unterscheiden zu lernen und so die Grundlage für das rechte Urteil und die rechten Maßnahmen zu gewinnen. Diese Aufgabe hilft auch über die sonst wesentlich passiv zuzubringenden Stunden in dieser Seminarperiode hinweg, die gerade demjenigen leicht peinlich werden, dem noch nicht eigene Erfahrungen das Vorgehende erst verständlich und interessant machen. Selbst die andauernde Beobachtung und Vergleichung einer geringen Anzahl bestimmter Schüler-Personen mit dem Ziel niederzuschreibender Charakteristiken bietet sich hier als schätzbare Aufgabe dar. Die nach diesen beiden Seiten, auf das natürliche Leben der Schüler und auf die Selbstüberwachung gerichtete Aufmerksamkeit wird für Wert und Wirkung des Seminarjahrs sehr ins Gewicht fallen, das im übrigen ja wesentlich einer theoretisch-praktischen Einführung in mancherlei große und kleine Probleme des Unterrichts zu widmen ist.

Diesem Jahr der sorgsamen ersten Einführung soll das Jahr der Erprobung folgen ungefähr wie die Gesellenzeit der Lehrlingschaft, oder wie das Schwimmen an der Leine demjenigen an der Angel. Aber eine organische Verbindung der beiden Jahre ist damit noch nicht gegeben. Der Übergang an eine fremde Anstalt würde keine Gefährdung bedeuten, wenn hinlänglich gleichartige oder doch gleich gute Grundsätze und Gepflogenheiten allerwärts zu erwarten wären oder mindestens gleich volle Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des jungen Lehrers. Beim Fehlen der letzteren droht das Gewebe sich wieder aufzulösen, das erst kaum zustande gekommen ist; zwischen die noch schlecht befestigte rechte Gewöhnung wollen sich üble persönliche Gewohnheiten drängen, und sie strömen vielleicht um so stärker herein, je unbequemer die Kontrolle im Seminarjahr gewesen ist. Wenn mitunter auch gradezu gegensätzliche Forderungen von der neuen Leitung gegenüber der alten erhoben werden, so ist das nicht verwunderlich. Sehr wichtig also bleibt auch hier, daß

der Probekandidat selbst sich wohl auf die Probe stelle, daß er die Kontrolle sich selber angelegen sein lasse, deren er ja nun allmählich ledig werden soll. Und außerdem freilich, daß ihm wirklich die rechten Aufgaben gestellt werden: Aufgaben von größerem Zusammenhang, deren Lösung den Zeitraum eines ganzen Jahres oder jedenfalls eines Semesters in Anspruch nimmt, Aufgaben mit einer bestimmten Verantwortung, dauerndere persönliche Verbindung mit einer und derselben Schülerschaft, die Möglichkeit eines sich vertiefenden persönlichen Interesses an Entwicklung und Erfolg derselben, und ausdrücklich auch erzieherische Verpflichtung neben der didaktischen.

Und wenn als Ergebnis dieser ganzen Ausbildungszeit die Fähigkeit erwartet wird, nun ein Lehramt mit befriedigender Sicherheit zu verwalten, und wenn in diesem Sinne die „Anstellungsfähigkeit" ausgesprochen wird, so muß als eine noch wertvollere Frucht erwartet werden der erweiterte Sinn für die Menge der Aufgaben, das Interesse für dieses Gebiet menschlicher Kunst, die wirkliche innere Disposition für den Beruf. Denn durch die ursprüngliche Wahl eines Berufs wird diese echte innere Disposition noch nicht verbürgt: täuschende Seiten an demselben haben oft die stärkste Anziehungskraft geübt, und es fragt sich, ob nach einer ersten Periode des Einlebens vielmehr Enttäuschung und innere Abwendung sich einstellt oder Befestigung und innere Bereitschaft. Wie nach Herbart das gute Ergebnis alles Jugendunterrichts Interesse vielmehr sein soll als Wissen, so ist auch für die weiter folgenden Stadien der Bildung und selbst der Berufsbildung das Erfreulichste, wenn sie mit erhöhtem Interesse abschließen. Jene Enttäuschung tritt vielleicht häufiger ein bei den durch äußeren Zauber lockenden Berufsarten, dem Beruf des Seemanns, des Offiziers, des Künstlers u. s. w., obwohl es im ganzen dieselben Naturen sein mögen, die auf jeder Lebensbahn nach einiger Zeit umkehren möchten. Vielleicht bedarf der Lehrer doch, um sich und seiner Sache treu zu bleiben, einer größeren inneren Stärke, weil ihm äußere Ehrung und Dankbarkeit zunächst wenig zu teil oder wenig fühlbar wird. Die Naturen werden wohl in Zukunft so wenig fehlen wie in der Vergangenheit, denen aus der Betätigung selbst und aus der lebendigen Verbindung mit jungen Seelen die Genugtuung erwächst, die besser ist als äußere Dankeszeichen. Doch dies geht vielmehr die ethische Be-

fähigung an als die intellektuelle, von der hier vor allem die Rede sein muß.

Aber ist vielleicht auch bei dieser das natürlich Mitgebrachte das weitaus Wichtigere gegenüber aller planmäßigen Berufsvorbildung? Ist es wahr, daß der Lehrer geboren wird, nicht erst unter der rechten Einwirkung als solcher reift? Der Unterschied und selbst der Gegensatz der natürlichen Anlagen auch für die Arbeit dieses Berufs ist unverkennbar tief: für manche bedarf es in der Tat nur einer leichten, lenkenden Hülfe, während bei andern eigentlich alles zugeführt und aufgebaut werden muß und erst ganz allmählich eine Art von Können erscheint. Doch nicht selten bewährt sich diese Tüchtigkeit dann weiterhin als um so zuverlässiger und stetig zunehmend; die erscheinende erste Schwerfälligkeit ist oft nur die Wirkung der vorhergehenden Konzentration nach ganz andrer Seite hin, und es dauert eine Zeitlang, bis die Persönlichkeit ihr Schwergewicht erlangt, das aber dann sich doch als solches bewährt. Also: „es entfalle niemandem das Herz".

Dies alles galt dem ersten Haupterfordernis der rechten Amtsverwaltung, der Befähigung. Als zweite Gesamtanforderung ward genannt die Pflichterfüllung oder *Pflichttreue*, die sich aber ihrerseits in einer Reihe verschiedener Einzeleigenschaften zu bewähren hat. An erster Stelle ward schon genannt: Zuverlässigkeit und *Ehrlichkeit*, wozu sogleich für gewisse — vielleicht die meisten — Ämter die Unparteilichkeit gerechnet werden kann, die ein Stück der Ehrlichkeit bilden mag. Leicht wird das alles zu selbstverständlich erscheinen, als daß davon zu reden nötig wäre; auch scheint es doch vorwiegend denjenigen Beamten zu gelten, die mit Geld und Geldeswert zu tun haben. Aber die Möglichkeit des Versagens oder der Versuchung fehlt hier doch für keinen. Bestechlichkeit liegt unserm Beamtenstande (wie übrigens auch demjenigen anderer, benachbarter Kulturländer) fern; das Gewissen des einzelnen geht nicht, wie in gewissen Ländern des Ostens, in dem laxen allgemeinen Standesgewissen auf. Indessen auch solche Geschenke oder freundliche Zuwendungen, die nicht einer Begünstigung in bestimmtem Falle gelten, müssen unbedingt abgelehnt werden; ja, auch wenn sie erst nachträglich, nach Auflösung der bestimmten Beziehung, erfolgen, wenn sie selbst den

Charakter von Ehrengaben tragen, dürfen sie von keinem Beamten ohne ausdrückliche Genehmigung seiner höchsten Behörde angenommen werden. Dies ist auch für Lehrer zu wissen nicht ohne Bedeutung. Ihnen gerade werden mitunter in naiver Weise kleine Geschenke geboten, die nur eine gewisse Freundlichkeit der Gesinnung ausdrücken und allerdings auch auf freundliche Gesinnung hinwirken sollen, und ein solcher Gebrauch, der ehedem nichts Anstößiges hatte, könnte auch jetzt noch als harmlos aufgefaßt werden, was aber doch der Zeit nicht mehr gemäß ist. Schon deshalb nicht, weil eben die Stellung des Lehrers durchaus die eines öffentlichen Beamten, weil damit seine Beziehung zu den einzelnen Schülern doch immerhin mehr eine rechtliche aus einer frei persönlichen geworden ist und jeder Anlaß zu subjektiver Unterscheidung oder zur Voraussetzung einer solchen gemieden werden muß. Über einen gelegentlich anonym auf das Katheder niedergelegten Blumenstrauß wird es also nicht hinausgehen dürfen. Und auch die Annahme von Einladungen kann nur da erfolgen, wo die Grundlage dafür ohnehin durch die geselligen Beziehungen und Formen gegeben ist. Immerhin wird dieses ganze Gebiet die wenigsten inneren Schwierigkeiten machen.

Ob auch *ohne* die Unterlage begünstigender Beziehungen die *Unparteilichkeit* niemals in Gefahr kommt? Auch die Verletzung derselben aus rein subjektiver Ursache wäre eben doch schon ein Preisgeben der rechten Integrität. Wiederum werden, wie den Zweifel der allgemeinen Ehrlichkeit, so den an solcher Parteilichkeit die meisten mit einer gewissen Entrüstung zurückweisen. Aber die Vorsicht, deren es hier bedarf, ist viel größer, als man glaubt, nach außen und nach innen. Nach außen: denn die Schüler in ihrer so unbedingt abhängigen Lage und mehr noch die heutzutage aus allem naiven Vertrauen herausgewachsenen Eltern der Durchschnittssphäre glauben sehr schwer an die volle Unparteilichkeit der Lehrer. Daß z. B. die Schüler einer andern Konfession nicht irgendwie zurückgesetzt werden sollten, wird von deren Vertretern kaum je angenommen; das Gefühl eines gewissen Gegensatzes wehrt dem Vertrauen. Daß die Kinder der armen Leute genau ebenso gut behandelt würden wie die der reichen, nehmen die ersteren so leicht nicht an, während gleichzeitig die letzteren immer das Mißtrauen haben, daß ihnen ihr Glück mißgönnt werde und daß die Ihrigen diese Vorzugs-

stellung irgendwie büßen müßten. Ebensoschwer wird es der jungen und älteren Welt, an die Nichtbegünstigung der Lehrersöhne oder der etwaigen Pensionäre und Privatschüler der Lehrer zu glauben, wiewohl es hier besonders nahe liegt, jeden Schein der Bevorzugung zu vermeiden: aber das Auge des Mißtrauens erblickt, wie das der Eifersucht, mit Sicherheit Dinge, die nicht da sind. Und hat nun gar zwischen dem Vater eines Schülers und einem Lehrer einmal ein Streit stattgefunden, oder stehen sie einander als politische Gegner schroff gegenüber, oder hat der Schüler einmal in seiner Vergangenheit dem Lehrer starkes Ärgernis bereitet, so ist die Annahme einer unüberwindlichen Abneigung und dauernden Benachteiligung kaum auszurotten. (Um etwas anderes zu erwarten, müßte man ja selber vornehm denken.) Umsomehr also ist hier strengste Selbstüberwachung geboten, damit man nicht wirklich der Versuchung irgendwie erliege, damit man womöglich dennoch über das Mißtrauen siege, mindestens über das ebenfalls nicht fern liegende Mißtrauen der übrigen Schüler der Klasse.

Aber der Vorsicht bedarf es doch nicht bloß nach außen. Der Sympathie mit gewissen Naturen unter den Zöglingen und der Antipathie gegen andere sich schlechthin zu erwehren, ist viel schwerer, als man denkt. Die kältesten Naturen sind wohl am meisten davor geschützt. Manches an dem antipathischen oder sympathischen Wesen einzelner scheint einen gewissen ethischen Wert zu bedeuten, während es doch wesentlich physisch ist. Gleichartigkeit übt auch hier, trotz der Distanz der Lebensalter, ihre Anziehung, Ungleichartigkeit ihre abstoßende Wirkung. Dem Phantasievollen gerecht zu werden, ist dem strengen Verstandesmenschen schwer; den Schwerfälligen und Langsamen beurteilt der Rasche und Gewandte nicht leicht mit Billigkeit; und ähnlich ergeht es dem Offenherzigen mit dem Verschlossenen; ja der Kerngesunde trägt oft dem Wesen des schwächlich Kränklichen nicht leicht volle Rechnung. Und die Hübschen, Freundlichen, Artigen, die „Liebenswürdigen" tragen doch immer leicht wieder ihren Vorteil davon gegenüber denen, die aller solcher Vorzüge bar, aber darum vielleicht durchaus nicht weniger wert sind. Die hier erforderte Unparteilichkeit ist eben eine außerordentlich viel schwierigere Sache als die des Richters mit seinem Gesetzbuch, seinem Strafkodex und seinen nach ruhiger Erwägung getroffenen großen

Entscheidungen. Gleichwohl klebt dem Lehrer, der als nicht unparteiisch empfunden wird, damit ein großer Makel an; ein Stück der vollen Amtsintegrität fehlt ihm.

Es gibt aber noch ein anderes Gebiet, auf dem die Integrität sich bewähren muß, und wiederum eins mit gröberen und feineren Anforderungen. Hier handelt es sich, im Unterschied von der Unparteilichkeit, um Wahrhaftigkeit. Wenn die Menschen sich trotz aller Wertschätzung dieser Tugend praktisch darin im allgemeinen nicht viel zuzumuten pflegen, so ist doch der Lehrer durch seine Stellung zu Höherem verpflichtet, als das gemischte menschliche Publikum. An Versuchungen fehlt es auch ihm nicht. Sind einmal infolge einer gewissen Versäumnis die Termine der schriftlichen Arbeiten nicht eingehalten worden, so darf nicht hinterher in den Schülerheften das vorschriftsmäßige Datum statt des wirklichen figurieren. Ist eine schriftliche Probearbeit anzufertigen, deren Ausfall nicht bloß für die Schüler, sondern doch auch für den Lehrer von großer Tragweite ist, so darf weder das Wohlwollen noch die Sorge um die eigene Stellung oder der Ehrgeiz eine zu weitgehende Vorbereitung der Arbeit veranlassen; und selbstverständlich darf ebensowenig einer Prüfung vor Fremden und Vorgesetzten eine vorbereitende Prüfung oder Einübung vorhergehen. Zu derlei treibt manche ganz idealistisch gesinnte oder doch von ihrem Idealismus überzeugte Personen mitunter das, was sie als „Liebe" zu ihren Schülern bezeichnen. Und etwas Liebe zu den Schülern zugleich mit viel mehr Liebe gegen sich selbst mag es auch sein, wenn beim Besuch des Unterrichts durch einen Vorgesetzten ein unvergleichlich viel schönerer Ton angewandt wird, als er sonst zu herrschen pflegt; doch mehr als dies der Schätzung des Lehrers bei dem kontrollierenden Vorgesetzten nützen wird, wird es seiner Schätzung bei den Schülern schaden, und die letztere ist gewissermaßen die wichtigere von beiden.

Das Ansichhalten, dessen es also nach verschiedenen Seiten bedarf, damit die volle Integrität verwirklicht sei, ist nahe verwandt mit dem, was man als „Diskretion" zu bezeichnen pflegt, und die Diskretion bildet eine weitere Anforderung an jeden öffentlichen Beamten. Eigentlich nicht nur an den öffentlichen; wenn man bei den einfachsten Dienern in Privatverhältnissen immer wieder verbürgt wissen will, daß sie „treu und fleißig" sich verhalten haben, so

schließt das erstere schon hier neben der Ehrlichkeit die Diskretion ein: es soll das, was innerhalb der besonderen Lebens- und Dienstsphäre vorgeht, nicht hinausgetragen werden unter die Leute. Vom öffentlich Bediensteten aber wird Amtsverschwiegenheit in bestimmtem Maße ausdrücklich gefordert. Nicht bloß da, wo sie besonders eingeschärft wird, sondern auch darüber hinaus, in allem, was nicht auf die Straße und den Markt gehört, und das ist wohl das meiste. Leisten müssen diese Amtsverschwiegenheit ja Personen von viel geringerer persönlicher Bildung, Subalternbeamte, Schreiber, Boten, Bureaudiener, und sie tun es im ganzen in löblicher Weise. Weit größere Ansprüche werden hierin gestellt an alle, die in Vorgesetztenstellungen sich befinden. Wer ein ganzer Mann sein will, darf sich sogar durch das innigste Verhältnis, in dem er als Mann stehen kann, nicht zu gewissen Mitteilungen verleiten lassen, auch nicht für eine drei Tage lang bewahrte Verschwiegenheit sich belohnen durch Ausplaudern am vierten Tage. Für die Lehrer kommen hier in Betracht: neben Verfügungen der Behörden, bei denen ja Geheimhaltung keineswegs immer erfordert wird, Ergebnisse von Konferenzen, Zeugnisprädikate, beschlossene Versetzungen, Abstimmungen innerhalb der Lehrkörper, fachliche und persönliche Konflikte; es handelt sich da nicht bloß darum, noch eine Zeitlang geheimzuhalten, was erst später bekanntgegeben werden soll, sondern oft auch, endgültig zu verschweigen, was das Vertrauen auf einzelne Amtsgenossen oder das Ansehen des Ganzen schädigen könnte oder was seiner intimeren Natur nach nicht der Öffentlichkeit gebührt. Noch in anderem Sinne erheben sich Ansprüche an die Diskretion, insofern dieselbe ja mit Takt nahe verwandt ist; darüber aber wäre erst später, beim Verhältnis der Lehrer zu den Schülern, zu reden.

Zur Pflichttreue der Beamten gehört dann ferner die Arbeitswilligkeit, nebst der Regelmäßigkeit und Gewissenhaftigkeit in der Arbeit. Der Zumutung redlicher und angestrengter Berufsarbeit sich zu entziehen, liegt deutschen Beamten im ganzen ferne. Es ist dabei nicht alles Verdienst; einen Anteil hat auch die Genugtuung der Betätigung, auch die Eingewöhnung in regelmäßige Tagesbahnen, die oft sich mit Einseitigkeit des Interesse und einer allmählich sich bildenden inneren Unfreiheit der Persönlichkeit verbindet, ferner die Standesüberlieferung, das Nichtzurückstehenwollen, auch das Ernst-

nehmen der Dinge, das uns im Blute liegt, und die nicht glimpfliche Kontrolle, die damit zusammenhängt. Der Wunsch, Anerkennung und womöglich Auszeichnung zu erringen, wird in einer Anzahl von Fällen mitsprechen, spricht aber im ganzen wohl weniger als in anderen Ländern, oder weniger, als man denken mag. Neben dieser ziemlich allgemeinen Hingebung geht dann freilich auch ein ziemlich allgemeines Seufzen über die Last der Arbeit her, was aber nicht viel bedeutet und jedenfalls noch keine tiefere Unlust beweist. Es schließt auch keineswegs aus, daß man sich freiwillig Arbeit auferlegt zu derjenigen, welche vorgeschrieben ist. Und im ganzen ist das ja der Unterschied zwischen höheren Ämtern und den niederen oder subalternen, daß in diesen ein zugemessenes Pensum abgearbeitet wird und man in jenen die Arbeit in einem gewissen Maße selbst wählt und ergreift, oder doch die Energie der Ausführung selbst bemißt. Von der Individualität wird es abhängen, ob man mehr mit den Aufgaben sich abfindet, oder ob man sich ihnen mehr opfert. Das Gesamtmaß der mit dem Amte verbundenen Arbeit ist vielleicht allerwärts auf den höchsten Stufen das größte: den Inhabern solcher Ämter wird neben überragender Fähigkeit auch ungewöhnliche Leistungskraft zugetraut. Es ist in den bescheideneren Schichten weit ungleicher, und der Lehrer einer höheren Schule wird nicht just nach dem Bagatellrichter einer friedlichen Landstadt hinüberblicken dürfen, um den Maßstab für seine eigenen Obliegenheiten zu gewinnen.

Wenn ihm, dem Lehrer, allerdings die wöchentlichen Unterrichtsstunden bestimmt zugezählt sind und deren Zahl dem Draußenstehenden nicht eben groß erscheint, so setzt sich in Wirklichkeit seine Arbeit aus mannigfachen Verpflichtungen zusammen und ist auch weniger fest umgrenzt als die vieler anderer Ämter. Für die hier wirklich zur Verfügung bleibenden Stunden gibt es der Aufgaben und Ansprüche genug, vor allem die Aufgabe des wissenschaftlichen Weiterstudiums in irgend einer Form, und für die nur scheinbar freien Stunden, die Zeit außerhalb der Lektionen nämlich, sind die Anforderungen der Vorbereitung und der Korrekturen da, ferner Beratungen und Ordnungsgeschäfte nebst manchem anderen, worauf unten die Rede kommen muß. Übrigens muß man doch auch die Stunden „wägen und nicht zählen“; es kommt darauf an, wie viel Konzentration sie erfordern, wie viel Verbindung von körperlicher und

geistiger Anstrengung, und über das alles hinaus auch noch, wie stark man sich in ihnen verausgabt, wie weit man sich also innerlich ermüdet. Es ist erstaunlich, wie verschieden in dieser Beziehung eine anscheinend gleich ernstliche Inanspruchnahme wirkt. Ein Vorteil des Lehreramts vor manchem anderen mag darin liegen, daß die Geschäfte sich ziemlich regelmäßig verteilen oder doch verteilen lassen, daß nicht zu Zeiten in verwirrender und abstumpfender Hast gearbeitet werden muß, und auch darin, daß hier doch fast alle Arbeiten einen geistigen Charakter tragen, verglichen mit so manchem rein Schematischen oder technisch Trocknen, wie es andere — auch hohe — Ämter zu belasten pflegt.

Die Neigung, regelmäßig und gewissenhaft zu arbeiten, wird man bei den durch unsere akademischen Fachstudien Hindurchgegangenen nicht oft vermissen: zwischen Wissenschaftlichkeit und Gewissenhaftigkeit ist nicht bloß ein etymologischer Zusammenhang; die philologische Akribie ist nicht bloß das Teil der Philologen im engeren Sinne. Aber darüber sind doch nicht alle sich klar, ob sie dem Amt und dem Staat ihre ganze Kraft schulden oder nur ein vertragsmäßig abgegrenztes Bruchteil. Jedenfalls bildet die von vielen freiwillig übernommen beträchtliche Nebenarbeit (wobei wir nicht an die wissenschaftliche denken, deren Berechtigung und Wert außer Zweifel bleibt) einen gewissen Widerspruch gegen die Klage um durchgehende Amtsüberbürdung, und möglichste Zurückhaltung in der Übernahme solcher Arbeit ist somit geboten. Die ungünstigen Ergebnisse der neueren Statistik über die durchschnittliche Dauer der Amtsfähigkeit bei den Oberlehrern hängen sicherlich zum Teil zusammen mit mangelhafter Diätetik des geistigen wie leiblichen Lebens bei vielen der Standesangehörigen, mit zeitweilig unvorsichtiger Überspannung der vorhandenen Kraft, aber allerdings auch mit der allgemeinen Verminderung der Nervenkraft bei dem heutigen Geschlecht im Vergleich zu früheren, und endlich doch auch mit den gesteigerten Anforderungen an die Intensität der Unterrichtserteilung. Wenn sonach eine Verminderung des jetzt geforderten Arbeitsmaßes sich als Bedürfnis erweist, so wird als wertvollster Gewinn an der zu erhoffenden Abhülfe eine Erhöhung der geistigen Elastizität zu hoffen sein.

Zur Pflichterfüllung gehört endlich auch die bereitwillige Einordnung in den Gesamtorganismus der Ämter. „Einordnung"

ſoll nicht dasſelbe ſagen wie Unterordnung, aber es ſchließt dieſe allerdings ein; es ſoll ſie nur ſogleich im rechten Licht erſcheinen laſſen; denn Willkürliches oder Unwürdiges iſt mit ihr nicht gefordert, ſie iſt unerläßlich, wenn der Organismus funktionieren ſoll. Da, wo ſie am beſtimmteſten und vollſten durchgeführt iſt, im Heere nämlich, wird ſie am meiſten als ſelbſtverſtändlich betrachtet. Dem Heere zunächſt kommt die Verwaltung im engeren Sinne, und wiederum ſehr natürlich oder notwendig. In anderen Sphären iſt die Über- und Unterordnung weniger beſtimmt ausgeprägt. Die höheren Schulen waren in älteren Zeiten oft nur ſehr loſe organiſiert; es war mehr ein Nebeneinander von Lehrern und Klaſſen und mitunter auch ein ziemlich deutliches Gegeneinander der erſteren vorhanden, und der „Rektor" hatte oft nur etwas mehr Ehre und Gehalt, aber nur eine fragwürdige Macht. Auch nach Durchführung feſterer Organiſation der Anſtalten ſollte längere Zeit der Leiter nur als primus inter pares betrachtet werden: eine Anzahl wiſſenſchaftlicher Männer ſollte mit- und nebeneinander arbeiten und eine nur leiſe fühlbare Lenkung ſollte ihrem Tun zuteil werden, damit es nicht auseinander falle, ſondern genügend ineinander greife. Sehr verſchiedene perſönliche Maßſtäbe zum mindeſten waren nicht ausgeſchloſſen; nicht ſchwer war es, daß die einzelnen Lehrperſonen zu „Orginalen" ausreiften. Veränderte äußere Kulturverhältniſſe mußten in dieſes Verhältnis Wandel bringen. Zu zentraliſierender Regelung trieb nicht bloß bureaukratiſches Gelüſte: die wachſenden Schülermaſſen, die ſteigenden Verkehrsbeziehungen und das Bedürfnis allgemeiner voller Anſpannung und Ausnutzung der Kraft und Zeit ſprachen mit. Der Schuldirektor ward zum Vorgeſetzten der Lehrer, zum voll verantwortlichen Vertreter ſeiner Anſtalt, und auch im übrigen vollzog ſich eine deutliche und beſtimmte Unterſcheidung der Stellungen und eine Gliederung des Ganzen. Aber die Bereitwilligkeit der einzelnen zur Anerkennung der Berechtigungen des Leiters iſt auch jetzt nicht etwa überall gleich groß. Zur Polemik veranlaßt mitunter ſchon ein mangelnder Sinn für Bedürfniſſe praktiſcher Art, für die Wirklichkeit und manche von ihr geforderten Rückſichten, für äußere Ordnung und feſte Regelung, und nicht ſelten eine große Empfindlichkeit der eigenen Individualität, ein reizbares Halten über dem Recht der eigenen Poſition, wie ſich dergleichen gerade da am

leichteſten bildet, wo man ein natürliches Herrengefühl am wenigſten mitbringt. Eine oft faſt krankhafte Erſcheinung ſolcher Empfindlichkeit iſt zudem ein beſonderer Zug der gegenwärtigen Zeit. Und freilich: auch die allzu willige und völlige Unterordnung andrerſeits, wie manche Naturen ſie an den Tag legen, verbürgt noch nicht das beſte Verhältnis, das fruchtbarſte jedenfalls nicht. Übrigens iſt tatſächlich doch der Geſamtheit der Lehrperſonen, der „Lehrerkonferenz", eine beträchtliche Macht belaſſen.

Im ganzen handelt es ſich teils um Unterordnung unter perſönlich getroffene Beſtimmungen, teils um ſolche unter amtliche Inſtruktionen und Verfügungen, teils um Unterordnung des einzelnen unter das gemeinſam Beſchloſſene und Verabredete, endlich auch unter etwas, was noch weniger iſt als Inſtruktionen und Beſchlüſſe, nämlich gegebene und geltende Formen, denen es eben gilt ſich anzubequemen. Das rechte Verhältnis zum vorgeſetzten Direktor zu gewinnen, iſt eigentlich, ſo wenig das manchem ſcheinen mag, weit minder ſchwer, als es für den Direktor iſt, das rechte Verhältnis zu den ihm unterſtellten Lehrern zu finden oder zu bewahren. Der letztere, der die Verantwortung für das Ganze trägt, muß ſeine Individualität geltend machen dürfen, denn er könnte ſonſt nicht wirklich belebend wirken, und er ſoll doch die Individualität der Lehrer nicht vergewaltigen; er ſoll das Ganze heben und doch die einzelnen nicht drücken; er pflegt zu erſuchen, wo er gebieten könnte, zu bitten, wo er befehlen dürfte, Kollegialität in Anſpruch zu nehmen ſtatt Unterwerfung. Aber auch hier „hört der andere von allem nur das Nein", vernimmt nur das ihn einſchränkende Wort, empfindet den kollegialiſchen Ton als Herablaſſung, und die gegenübertretende Eigenart wird als fremde umſomehr gefühlt, als ſie das Recht hat ſich aufzuerlegen. So wenigſtens geſtaltet ſich das innere Verhältnis in vielen Fällen: vertrauende Hingabe iſt dem gegenwärtigen Geſchlecht nicht leichter geworden als dem früheren, ſondern offenbar ſchwerer; die Grenzen der perſönlichen Rechte und Anſprüche zeichnen ſich immer ſchärfer, die Furcht, ſich etwas zu vergeben, ſpielt eine große Rolle, ein ſtarrer Verkehrsſtil und kühle Ceremonien löſen das mehr unmittelbare Verhältnis ab, eine Oppoſition gegen die Leitung bildet ſich faſt in jeder Körperſchaft, wirbt Anhänger und zieht leicht in ihren Bann; der ſich ihr Entziehende gilt als verächt-

lich, und leicht werden ihm üble Motive untergeschoben. Der Name des „Strebers" droht und wird in der Tat nicht selten jedem zuerkannt, der sich ein tüchtiges Streben zumutet, was mit Buhlen um Gunst und mit charakterloser Fügsamkeit nicht das Mindeste gemein zu haben braucht.

Einen Punkt von besonderer Schwierigkeit bildet hier das Verhältnis des Direktors zu den Schülern, deren Eltern oder dem dahinter stehenden Publikum, denen er meist nach dem Gefühl der Lehrer zu viel Recht zugesteht, für die er oft Partei zu nehmen scheint zu ungunsten der Lehrer, während es doch in Konfliktsfällen keineswegs naturgemäß ist, daß das Recht immer durchaus auf der Seite der letzteren sei, und eine vermittelnde, ausgleichende, beruhigende Instanz da sein muß. Dies alles schließt nicht aus, daß wirklich starke Verfehlung auch an dieser verantwortungsreichen Stelle vorkommt: erliegen doch auch manche anfangs wohlgeeignete Charaktere mit der Zeit den äußeren Schwierigkeiten oder inneren Versuchungen der Stellung. Das wünschenswerteste Verhältnis, daß der Leiter die Mitglieder seines Kollegiums in seine eigenen Bahnen innerlich hineinziehe, kann sich eben nur bei zugleich bedeutenden und gewinnenden Eigenschaften verwirklichen, eine Verbindung, die doch nicht allzu selten angetroffen wird. Übrigens zeigen sich Empfindlichkeit, Zurückhaltung und Mißtrauen in diesem ganzen Verhältnis nicht gleich stark in den verschiedenen Landschaften unseres Vaterlandes: zum Teil legt die Stammesart dergleichen Regungen besonders nahe, während anderswo eine glücklichere Unbefangenheit heimisch ist.

Weit leichter als die Abhängigkeit von einem persönlichen Willen wird diejenige von Instruktionen und Verordnungen ertragen. Greifen dieselben doch auch weit seltener als die persönlichen Verfügungen in das empfindliche individuelle Leben ein! Sie beschränken sich zum Teil auf sehr konkrete Dinge, enthalten zum Teil auch moralisch Selbstverständliches, und dazu vielleicht so Allgemeines und Ideales, daß die Nachachtung nicht drückt. Minder leicht wird es manchen Naturen, die für die bestimmte Anstalt getroffenen Vereinbarungen, also Beschlüsse der Konferenzen in Bezug auf didaktische Stoffauswahl, methodisches Verfahren, Ordnungseinrichtungen u. s. w. treulich zu beobachten, und doch gehört eben auch dies unzweifelhaft zur rechten „Einordnung". Eben dahin gehört dann auch, damit das

Schulleben gedeihlich verlaufe, volle Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit, im Beginnen und Schließen der Lektionen, im Korrigieren und Zurückgeben der Arbeiten, in der Führung von Aufsicht. Es gehört dahin auch die willige Übernahme der durch den jedesmaligen Stundenplan dem einzelnen zugewiesenen Arbeit, auch wenn sie nicht just den Neigungen oder den Ansprüchen, den wissenschaftlichen Hauptgebieten oder dem Ehrgeiz des Lehrers entspricht. Es können nicht alle auf den obersten Stufen unterrichten, es können nicht alle Unterrichtsaufgaben wissenschaftlichen Reiz haben, es kann nicht der später Gekommene Anspruch darauf erheben, daß ein seinem Können besonders entsprechender Unterricht ihm nun von dem Inhaber abgetreten werde, aber auch nicht der Inhaber eines solchen Unterrichts, daß er ihm für immer verbleibe. Wo wissenschaftlicher Reiz vermißt wird, ist darum psychologischer keineswegs ausgeschlossen. Und im ganzen ist die Schwierigkeit einer allseitig befriedigenden Unterrichtsverteilung an den meisten Schulen viel zu groß, als daß nicht Mängel empfunden werden könnten. Zur rechten Einordnung gehört aber grade auch den Kollegen gegenüber noch dies, daß man deren Tun und Urteil angemessen respektiert, also nicht etwa den Schülern einer neu übernommenen Klasse zuruft, sie hätten ja offenbar bei dem Vorlehrer gar nichts gelernt, auch nicht den Wert der fremden Fächer anzweifelt oder geringschätzt, und nicht versäumt, der Auffassung das Ohr zu leihen, welche die Mitlehrer von den einzelnen Schülern haben.

Geringschätzung und Versäumnis bestimmter Formen des amtlichen (wie vielleicht auch des persönlichen) Verkehrs liegt den Mitgliedern unseres Standes näher als manchen anderen. Es ist ein Mangel, der nicht schwer Entschuldigung findet, weil er mit einer Richtung auf das Innerliche, mit vertieftem Gedankenleben zusammenhängen mag; er scheint übrigens auch im Weichen begriffen: das Hervorkehren des Beamtencharakters muß eben doch auch diese Wirkung haben. Jedenfalls aber muß — nicht das Interesse für dieses Gebiet (das wäre zu viel), aber die Aufmerksamkeit auf dasselbe vielen noch ausdrücklich empfohlen werden. Bei schriftlichen Eingaben z. B. schwanken nicht wenige zwischen Wendungen von einer viel zu weit gehenden Unterwürfigkeit und Vernachlässigung der regelrechten Höflichkeit oder Ehrerbietung. Über die Bestimmtheit der Formen

auf diesem Gebiet zu spotten, mag nahe liegen, aber diese Bestimmtheit ist darum doch keineswegs gleichbedeutend einem Zopfe. Die Formen haben auch nicht bloß eine geschichtliche Berechtigung, sondern haben sich aus praktischem oder psychologischem Bedürfnis heraus gebildet. Indem man sie beobachtet, wirft man nicht seine Persönlichkeit weg, man hat etwas Bequemlichkeit zu überwinden oder eine gewisse innere Tendenz gegen jede Beschränkung der Bewegungsfreiheit, die aber mit Lässigkeit sich nahe berührt. Ist solche in Dingen der praktischen Ordnung bei Gelehrten verzeihlicher als anderswo, so soll doch der zum Erziehen Berufene dieses bescheidene Stück von Selbsterziehung nicht verabsäumen.

Nicht bloß auferlegte Form ist es, aber zusammen mit den amtlichen Formen wird es gern übersehen, daß der Beamte die Abstufung der vorgesetzten Instanzen zu beachten hat, also nicht beschwerdeführend oder bittend unmittelbar an eine höhere Instanz sich wenden darf, anstatt die zunächst übergeordnete anzugehn, auch Beschwerden über diese nächst übergeordnete doch durch deren Hände an die höhere gelangen lassen und ebenso von jeder Verhandlung mit der höheren der unmittelbar vorgesetzten wenigstens Mitteilung machen muß. Mag diese Nötigung oft peinlich empfunden werden, so ist sie doch praktisch wohl begründet und eine Verfehlung dagegen empfängt einen, wenn auch vielleicht glimpflichen Tadel.

Glimpflich wird ja freilich das Urteil über Versäumnisse auf diesem ganzen Gebiet der äußeren Verordnungen ausfallen, so lange nicht tiefere Mängel der Persönlichkeit sich dadurch verraten. Wenn dieser letztere Fall sehr wohl möglich ist, so nämlich, daß Mangel an Selbstzucht, daß Eigensinn, Selbstüberschätzung oder ähnliches im Spiele ist, so wird weit häufiger der Grund weniger tief liegen. Und im ganzen wird in einem Staate, in dem wirkliche Intelligenz das Regiment führt, die Würdigung positiver persönlicher Eigenschaften niemals unterbleiben auch gegenüber mancher Unvollkommenheit oder Unebenheit des Wesens. Der ausgeprägten Persönlichkeit werden überall gern Zugeständnisse gemacht, es müßte denn eine klägliche Engherzigkeit walten, was wir bis jetzt zu fürchten keinen Anlaß haben: nur muß nicht jede beliebige Individualität schon als Persönlichkeit gelten wollen, von deren Begriff doch ein positiver Gesamtwert nicht zu trennen ist.

Mit Befähigung und Pflichterfüllung sind zwei große Hauptforderungen an den Beamten erschöpft; aber es bleibt eine dritte, die sich wieder unmittelbar aus dem Wesen des Amtes zu ergeben scheint, jedoch darum keineswegs für nebensächlich zu erachten ist. Ihren Inhalt könnte man kurz als Würde bezeichnen oder als Würdigkeit; es gilt hier die persönliche Haltung im Leben überhaupt, von welcher der sittliche Halt, dessen Ermanglung als Haltlosigkeit oder Charakterlosigkeit sich verächtlich macht, einen Teil und den wesentlichsten Teil bedeuten wird, aber darum nicht das Ganze. Es gilt mehr im einzelnen: die Lebensführung oder (um den gehobneren Ausdruck aus der höheren sittlichen Sphäre zu wählen) den Wandel, dann die Gesinnung und endlich die Vertretung. Daß diese Seiten des persönlichen Lebens mit dem Amte nichts Eigentliches zu tun und der Kontrolle nicht zu unterliegen hätten, daß das alles gewissermaßen „Privatsache" sei, daß die „Korrektheit" im „Dienste" genügen und entscheiden müsse, diese Anschauung wird — obwohl sonst nicht unerhört — unter den öffentlichen Erziehungsbeamten nicht leicht Kraft gewinnen. Immerhin aber kann man die Forderung mit einem sehr verschiedenen Grade von Ernst annehmen, und man kann über ihre Tragweite einen sehr verschiedenen Grad von Klarheit gewinnen.

Über den ersten Punkt wird am wenigsten zu sagen nötig sein. Eine laxe oder auch eine oberflächliche Moralität mag mit manchem öffentlichen Amt sich zur Not vertragen, mag vielleicht auf besonderer Höhe der sozialen Vornehmheit als geschichtlich überliefertes Herrenrecht empfunden werden, mag auch bei solchen Ämtern der mittleren Schicht keine ernstliche Anfechtung erfahren, die wesentlich technische Korrektheit, Erfahrung in Weltdingen, Sicherheit zum Entscheiden und Regulieren voraussetzen. Selbst dem Gelehrten als solchem wird sie vielleicht unschwer nachgesehen werden; seine rein intellektuelle Wertbetätigung kann sich von seiner sittlichen Persönlichkeit ablösen; es mag da, wie beim Künstler, der Genialität zu gute gehalten werden, was den bloß Normalen nicht verstattet ist. Der Jugendlehrer kann nicht daran denken, ein derartiges Recht für sich in Anspruch zu nehmen, selbst wenn er (was ja doch wohl auch nicht ausgeschlossen ist) sich der Genialität näherte oder sie sogar besäße. Sind doch auch, was man freilich gern zu vergessen scheint, nicht

ganz wenige der allergrößten Ingenien sittlich höchst respektable Persönlichkeiten gewesen. Auch selbst das von der Welt so leicht zugestandene „Austoben" vor der Lebensperiode der bürgerlich korrekten Moralität kann für ihn, den künftigen Jugendlehrer, nicht in Frage kommen; die Nachwirkung müßte eine dauernde Trübung des reinen Selbstgefühls sein und die innere Freiheit seines erzieherischen Auftretens beschränken. Er wird daher auch nach wie vor selten seinen Anschluß an solche akademische Vereinigungen suchen, in welchen die sich stets vererbende und erneuende Lebensanschauung der goldnen Herrenjugend waltet. Und später im Leben ist z. B. eine noch recht mäßige Liebe zu den Genüssen des Bechers, die den Forstmann oder Offizier oder manchen andern Beamten noch gar nicht so übel kleiden, nur höchstens ein ganz läßliches Gebrechen bei ihm bedeuten mag, für den öffentlichen Lehrer ein sehr bedenklicher Abzug seines Personenwertes. Aber eine gewisse Wandlung der Ansprüche hat sich darum doch vollzogen. Irgend welches Asketentum wird von ihm so wenig mehr verlangt wie eine spezifische Demut innerhalb der Gesellschaft; als zahmer Untermensch braucht er nirgend zu erscheinen. Er möge, wenn er jung ist, getrost an den anständigen Vergnügungen der besseren Gesellschaft teilnehmen, sei es Lawntennisspiel oder Liebhabertheater oder was sonst dergleichen; das kann ihn sogar, so weit es abzuliegen scheint, auch für seinen Beruf geschmeidiger machen: jede Bewegung unter den Menschen in wohlgepflegter Form übt eine nicht verächtliche Rückwirkung auf die Persönlichkeit. Doch freilich, die schätzbare Leichtigkeit solcher Bewegung darf nichts gemein haben mit dem Leichtnehmen der ernsten Dinge, aller wirklichen Frivolität gegenüber gilt es sich unzugänglich zu erweisen; muß man mit den Wölfen ein wenig heulen, so soll man darum nicht mit ihnen Lämmer fressen. Auf der Grenzlinie sicher einherzuschreiten, ist nicht immer leicht; es ist ein Stück der Lebenskunst — wobei dies Wort allerdings in einem andern Sinne gemeint ist, als in dem es wohl gebraucht zu werden pflegt.

Eine wertvolle Gesinnung wird der Staat oder die Öffentlichkeit bei allen Inhabern von Ämtern schätzen und sie gern auch mehr oder weniger voraussetzen, aber selbstverständlich ist doch auch hier der Unterschied sehr groß zwischen dem, was von den verschiedenen Berufsarten gefordert wird. Nicht als ob diese „Forderung" irgendwo

zu einer planmäßigen Prüfung führen sollte. Die Furcht vor einer heimlichen und peinlichen Kontrolle in dieser Beziehung, vor Konduitenlisten mit der besonderen Berücksichtigung gerade des intimeren Denkens und Fühlens, ist in unseren Verhältnissen allem Anschein nach größer als die Einrichtungen und der Geist des Staatsregiments selbst rechtfertigen. Ungleich wird ja unter Menschen aller Berufe bleiben das Maß des Verantwortlichkeitsbewußtseins, der Ernst der Erfassung der Aufgaben und der Selbstkontrolle, die Stärke der Sprache des Gewissens. Hier wird die größere Tiefe geschätzt werden, aber die mindere, die nur gewöhnliche, kann noch nicht Anstoß geben. Es sind aber namentlich zwei Gebiete, auf welchen wohl bestimmte Ansprüche an die persönliche Gesinnung der Beamten erhoben werden und namentlich vielfach erwartet und vielleicht gefürchtet werden: das politische und das kirchlich-religiöse. In der ersteren Hinsicht handelt es sich besonders um die Frage nach der nationalen und der loyalen Gesinnung. Die erstere zu bewähren, können gegenwärtig nur einzelne, in abstrakt-kosmopolitische Theorien Verirrte oder durch besondere Eindrücke Verwirrte ablehnen. Aber vielleicht will deren Zahl doch in der nächsten Zeit zunehmen; gewisse Übersteigerungen des nationalen Gefühls einerseits und ein weiteres Erstarken sozialistisch-internationaler Strömungen andrerseits können eine solche Wirkung haben. Indessen die letzteren werden gerade bei den Gebildeten doch weniger leicht einen internationalen Zug erhalten als bei der ins Vage gerissenen Masse. Schwieriger ist überhaupt die Frage der Loyalität, ein Wort, bei dem (in Abweichung von seinem buchstäblichen Inhalt) wesentlich an die Ergebenheit gegenüber der vorhandenen Regierungsform und der Person des Regenten gedacht wird. „Daß hier innere Schwierigkeiten fern lägen" (so wiederhole ich aus einer früher von mir veröffentlichten Betrachtung[6]), „könnte nur der Unverständige behaupten. Das gegebene und geordnete Staatswesen ist es, das uns in seine Dienste zieht und uns für diese Dienste lohnt; es zu bekämpfen, zu erschüttern, zu untergraben, will dazu nicht passen. Die Leitenden wollen natürlicherweise in ihrem Bemühen um das Ganze und auf ihren Wegen, nach ihren Überzeugungen, nicht durch untergeordnete Glieder behindert sein. Und andrerseits ist der einzelne doch als Glied eines großen Staatsganzen auch an dessen Fortentwicklung sich zu beteiligen berechtigt,

was oftmals nicht möglich erscheint ohne Umgestaltung, im Kleinen oder auch im Größeren. Wir haben einen Diensteid geschworen dem Landesherrn: soll er nur eine Formalität sein dürfen? und wir haben vielleicht eine warme persönliche Überzeugung und einen Drang, zum Besseren mitzuhelfen, wo es nicht geschehen kann ohne Angriff! Auch will ja das Gesetz nicht, daß die Beamten aufhören Bürger zu sein und in ihren bürgerlichen Rechten beschränkt werden, wozu eben auch das Geltendmachen politischer Überzeugung gehört. Da gibt es denn keine bequemen, geradlinigen Normen, da wird es immer wieder innere Kämpfe geben und gelegentlich äußere Zusammenstöße. Oder stehen hier vielleicht die öffentlichen Erziehungsbeamten günstiger da als die anderen? Eher ist das Gegenteil der Fall. Sie sind durchweg nicht Männer, für die eine Parteistellung etwa durch Geburt, Besitz, Familienüberlieferung, äußere Lebenslage so gut wie schon gegeben wäre; sie können nicht im Banne einer solchen äußeren Bestimmung sein *wollen*. Sie haben sich im wesentlichen selbst gebildet, sich durch Selbstbildung zu etwas gemacht, sie müssen das Recht der Selbstbewegung in Anspruch nehmen. Die Wahrheit durch die Wissenschaft suchen und schätzen lernen, und einer erworbenen Überzeugung (der subjektiv empfundenen Wahrheit) folgen, dies beides geht ja wohl parallel. Auch wird gerade der, der an äußeren Ehren, an materiellem Besitz nicht reich dasteht, in seiner Überzeugung umsomehr einen wertvollsten Besitz schätzen. Und andrerseits gilt es doch, Jugend zu erziehen, sie hineinzubilden in das Leben der Gemeinschaft mit ihren positiven Normen, in denen sich das ernste sittliche Streben von Generationen gleichsam kryſtallisiert hat, diese Jugend gläubig zu machen, bevor sie kritisch gemacht wird, sie Verehrung zu lehren statt Mißachtung, bei ihr Freude zu wecken an der Eingliederung in das nationale Ganze. Und es gilt auch, ihr vorbildlich zu erscheinen durch Maß und durch Reife, Dinge, die miteinander viel zu tun haben, und wenn nicht über den Gegensätzen zu stehen (das wäre vielleicht zu viel verlangt), so doch über der Leidenschaft der Gegensätze. So ist denn wohl die Beschränkung nicht unberechtigt, die bei uns tatsächlich dem Lehrerstande auferlegt wird, daß ihm leidenschaftliche und agitatorische Vertretung einer politischen Richtung nicht zustehen soll. Eine harmonisch entwickelte Persönlichkeit wird sich dadurch nicht geschädigt finden, jedenfalls eine

solche nicht, der ihr Erzieherberuf wirklich heilig ist. Maß und Selbstbeherrschung auch auf diesem Gebiete sind eine Form der Vornehmheit, die dem Lehrer innezuhalten — nicht geboten, sondern vergönnt ist."

Und welche Gesinnung ist es, die auf dem religiösen Gebiete von den zur Jugenderziehung berufenen Beamten gefordert wird? „Forderung" im eigentlichen Sinne wird hier schwerlich mehr erhoben, oder, wo das doch geschehen sollte, müßte es sich kraftlos erweisen vor dem überstarken Strom freierer Denkweise. Wer dem durch selbständige akademische Studien hindurchgegangenen, durch Denken und Suchen zu einer Weltanschauung gelangten Manne das Recht zu einer solchen absprechen wollte, der stände zu tief unter den Voraussetzungen der Gegenwart. Der Kampf auch der religiösen Anschauungen untereinander ist so kräftig und frei, daß demgegenüber nur Ignoranz oder eine Art von geistiger Selbstverstockung Uniformität verlangen und Einschnürung versuchen kann. Manchen ist etliches heilig, was anderen nur Buchstabenwert hat, und diese suchen vielleicht das Heilige in einer Tiefe, in die jene nicht dringen mögen. Aber heilig sicherlich muß dem Jugendlehrer die Jugend selbst sein und ihr Seelenleben, aus dem heraus so viele künftige Werte sich bilden sollen. Und ein heiliges Anliegen muß es ihm bleiben, daß es für diese Jugend überhaupt ein Heiliges gebe, für ihr Innerstes nämlich, nicht bloß für ihr Ohr, ihren Mund und ihr Gedächtnis. Und darum denn ist alles, was nur von ferne an Frivolität streifen oder erinnern könnte, selbstverständlich zu verurteilen. Stellt sich der einzelne Lehrer seiner Kirche gegenüber freier, als diese Kirche ihrerseits es wünscht, so darf das nicht als das Abwerfen eines unbequemen inneren Jochs erscheinen, sondern als eine Vertiefung in sich selbst, als ein subjektives Suchen nach Wahrheit und Echtheit. So vieles von dem lang überlieferten Glaubensinhalt im einzelnen vor der bestimmten Durchforschung zerrinnen mochte, die großen Geheimnisse bleiben, die menschliche Kleinheit und Schwäche bleibt, das Bedürfnis der Anknüpfung des individuellen Lebens an das Absolute bleibt oder soll bleiben, es bleibt die beschwingende und allein endgültig siegreiche Kraft persönlichen Glaubens, es bleibt das göttlich leuchtende Licht der Liebe. Weitherzigkeit gegen religiöse Überzeugungen wird dem wissenschaftlichen Lehrer nicht übel anstehn,

obwohl sicherlich auch ein festes eigenes Bekenntnis ihm nicht übel ansteht; das eine wie das andere kann wertvolle erzieherische Wirkung tun. Er ist in Wirklichkeit nicht frei, zu reden, wie es ihm in den Mund kommen will; er muß regelmäßiger als ein beliebiger anderer an die Größe der religiösen Fragen gedenken und an das, was bei oberflächlicher Behandlung auf dem Spiele steht, und die reverentia, die er hier der Jugend zu beweisen hat, kann auf sein eigenes Gemüt zurückwirken, es vor der in der Welt breit herrschenden Irreverenz bewahren.

Sehr viel einfacher muß erscheinen, was als würdige Vertretung des Amtes in der Welt zu verlangen ist. Wiederum gestaltet sich dies ja für die verschiedenen Ämter sehr ungleich, und zum Teil ist es mehr eine äußere Vertretung im Sinne von „Repräsentation", die man von einem Stande erwartet und die dieser selbst sich auferlegt, zum Teil muß es mehr eine Vertretung durch Unterlassung und Vermeidung sein, durch Fernbleiben von allem Unwürdigen. Jene findet sich in der Regel zusammen mit Macht, Besitz, Geburt, während der schlichteren Sphäre der Bildung und des ernsten Idealismus mehr die letztere zu verbleiben pflegt. In der Tat wird denn eben die rechte Vertretung von Bildung, Ernst, Idealismus hier die natürliche Hauptaufgabe auch für den höheren Lehrstand sein. Freilich unterhält auch die Bildung, als ästhetische wenigstens (und diese steht ja in unserer Zeit durchaus im Vordergrund), manche Beziehungen zum Luxus; sie bedarf freier Zeit und auch eines vom Druck der Pflichten nicht zu sehr belasteten Gemütes, und aus diesem Grunde wie aus anderen steht ein Stand wie derjenige der höheren Lehrer darin oft fühlbar und bedauerlich zurück hinter anderen, was ihm denn doch wieder als Mangel sehr bestimmt angerechnet wird. Mindestens erscheint er als zurückstehend, sofern er nicht lebendig in alle die Strömungen des Tages eingeht, nicht an allen den ästhetisch-literarischen Fragen des Augenblicks das laute Interesse nimmt wie ein anderer Teil der Gesellschaft. Um so gewisser aber muß er den Kultus des Dauernden, Klassischen in Kunst und Literatur vertreten, jedoch nicht in Engherzigkeit und eigensinniger Abwendung von dem neu Werdenden, auch nicht in bloßer Abhängigkeit von der Überlieferung, sondern infolge festerer Gründung und intimerer Beschäftigung. Und dazu liegt es ihm ob,

auf seine Art die Würde der Wissenschaft zu vertreten. Auf seine Art: das kann also nicht grade diejenige der wissenschaftlichen Forscher, der ganz in der Sphäre der Wissenschaft Lebenden sein; wie schwer will es doch dem vielbeschäftigten Lehrer werden, mit seiner Wissenschaft auf die Dauer in hinlänglicher Fühlung zu bleiben! Aber mindestens den Respekt vor der Wissenschaft, ihrer Arbeit und ihren Zielen muß er bewahren und bewähren und um ihre Ergebnisse immer wieder sich ernstlich kümmern: dazu wird seine Zeit reichen, wenn nicht zu mehr. Mag es sich auch als seine Aufgabe ergeben, an seinem Wohnort gelegentlich durch popularisierende Darstellung wissenschaftliche Erkenntnis zu verbreiten oder Interesse dafür zu wecken, so darf dieses Verbreiten und Verdünnen nicht ihm selbst gefährlich werden, so daß ihm die strengen, festen Linien und Gesetze zerrinnen — eine Gefahr, der viele erlegen sind. Es ist ja so leicht, ein Gelehrter zu heißen und als Gelehrter angesprochen zu werden in Lebenskreisen, für die ein bißchen Wissen, ein bißchen Mehrwissen, ein bloßes breiteres Schulwissen dazu genügt.

Übrigens ist es doch auch mit der Vertretung von Wissenschaft und Bildung noch nicht getan. Auch noch nicht einmal mit derjenigen von allem, was sonst idealen Charakter hat, wie die nationale Gesinnung und Begeisterung, die ihrerseits in der Tat — wenn es auch ungünstige Beurteiler vergessen haben sollten — grade in der Lehrerschaft unserer höheren Schulen vielfach ihre eifrigsten Pfleger gefunden hat; oder wie gesunde soziale Bestrebungen, die doch wohl — so bedenklich auch viele die ganze Entwicklung ansehen — im begonnenen Jahrhundert noch sehr erstarken werden. Neben dem allen ist doch auch die rechte bürgerliche und die rechte persönliche Vertretung nicht zu entbehren. Im ersteren Sinne handelt es sich vor allem um die wirtschaftliche Seite, um die besonnene Gestaltung der ökonomischen Verhältnisse, um volle Ordnung im Hauswesen, um das Vermeiden von Geldschulden. Dem Beamten, welchem nicht noch eigene Geldquellen fließen, wird das alles oftmals schwer werden, nicht etwa bloß bei uns in Deutschland, sondern zum Teil noch viel mehr in benachbarten Ländern; eine frühzeitig und auf Liebe vielmehr als auf Besitz gegründete Eheschließung erfolgt bei Idealisten weit häufiger als bei den gut rechnenden, kühlen Realisten. Aber als Erschwerung erweist sich doch vielfach auch der unausge-

bildete Sinn für Ordnung und feste Regelung in allen äußeren Dingen: die traditionelle Unordnung der Gelehrtenstube trägt sich oft auch weiter in den ganzen Haushalt, ohne daß man dafür die schonende Beurteilung fände wie für die Sphäre der Künstler und etwa auch der eigentlichen Gelehrten. Das verehrliche Publikum macht in der Tat keine geringen Ansprüche, und im allgemeinen wird nur durch viel Enthaltung, Überwindung, Entsagung die Lebenshaltung der Lehrerfamilien sich auf der Linie der Unantastbarkeit halten. Andrerseits wird auch ein etwa hervortretender und nach Ausgleich trachtender Erwerbssinn bei Lehrern selten mit freundlichen Augen angesehen; man ist zwar meistens zu mißtrauisch gegen die Vereinbarkeit derartiger Bestrebungen mit der in Rede stehenden Gesinnung, aber die Bedenken des Publikums ruhen doch auf einem nicht unrichtigen Gefühl.

Auch die Wahl des Umgangs und die Form des öffentlichen Auftretens kommt hier in Betracht. Es ist schade, wenn die äußeren Verhältnisse nicht den Anschluß an die besten geselligen Kreise gestatten wollen, und meist wird dies die Lage sein. Diese „besten Kreise" könnten sogar noch eine gewisse Besserung von innen heraus erfahren durch die Aufnahme von Elementen wie die, von denen wir reden. Und so weit die Schwierigkeiten sich überwinden lassen, ist die Herstellung solcher Verbindung durchaus löblich. Was aber weit sicherer möglich ist, ist die Enthaltung vom Verkehr mit minderwertigen Elementen, von salopper Haltung oder vulgärem Ton bei allem öffentlichen Erscheinen, von regelmäßigem Hocken im Bierhaus und am Kartentisch, Teilnahme an derben Späßen und lärmendem Treiben: alles Dinge, die in Deutschland zahlreichen Vertretern auch der akademischen Berufsarten durchaus nicht fern liegen, von denen manches selbst den Mitgliedern vornehmer Stände bei uns nicht anstößig ist, während z. B. in England die gesamte einigermaßen gebildete Gesellschaft mit nicht unberechtigtem Widerwillen auf ein solches Sichgehenlassen hinblickt. Ob nun unter den akademischen Ständen die Oberlehrer sich in diesem Sinne nach oben hervortun oder nach unten? Nach Landschaften ist dies sehr verschieden. Wie sie sich hervortun oder überhaupt sich darstellen müßten, darüber braucht kein Zweifel zu bestehen.

Eine Art von Öffentlichkeit bildet für den Lehrer auch seine

Schule, seine Schülerklasse: das sollte er nicht vergessen. Die Halbwüchsigkeit der einzelnen rechtfertigt nicht, daß er sich ihnen und zumal der Gesamtheit gegenüber in der Form gehen lasse. Man darf auch einer Knabenklasse als solcher den Ausdruck der Höflichkeit gönnen, das wird dem Verhältnis zu gute kommen; etwas weniger leicht werden dann immerhin die Schüler ihrerseits die Grenze der Ehrerbietung verletzen. Der Lehrer möge nur getrost sich im Geiste immer im Spiegel betrachten: die Klasse ist ein deutlich und bestimmt auffassender Spiegel seiner Erscheinung; Kleidung, Haltung, Gebärde kommen hier in Betracht. Nicht als ob da alles Abstinenz sein sollte, unbewegte Miene als Ausdruck eines über allen Affekt erhabenen Innern, schablonenhafte Korrektheit als Ergebnis einer vollen inneren Unterwerfung unter Normen und Vorschriften. Es gibt zwei Hauptwege für den Erzieher, um sich persönlich den erzieherischen Einfluß zu sichern: absolute Jenseitigkeit und unbedingte Erhabenheit oder doch Superiorität, oder aber: eine frische und natürliche Vorbildlichkeit oder vorbildliche Natürlichkeit. Jenes ist das Ideal z. B. aller Kleriker im Lehramt, und sie leisten damit sehr Bedeutendes. Der Mehrzahl unserer gegenwärtigen — und namentlich der jüngeren — weltlichen Lehrer wird das andere zusagen; in der Tat, eine frische Männlichkeit, ein zugleich festes und lebendiges Wesen sind hier sehr schätzbar. Wenn der Schüler sich sagt, daß er ein solcher Mann werden möchte, wie sein Lehrer ist, so hat dieser über seine Seele die schönste Macht gewonnen. Träfe man doch nicht mehr so häufig bei Lehrern, wenigstens außerhalb ihres Unterrichts, den müden, freudlosen Blick, der nicht ganz derjenige des durch Schablonenarbeit ermüdeten Subalternbeamten ist, auch nicht der Blick des wider seinen Willen pensionierten Offiziers, und nicht der des zum Mißtrauen berufenen Polizeibeamten, oder des von der ewigen Zahlensorge überreizten Bankangestellten, sondern etwas für sich, aber nichts, das erfreulicher wirkte. Und andrerseits kann es doch auch nicht die nun so verbreitete „Schneidigkeit" sein, was den jungen Lehrer über die Schar der müden Älteren erheben soll, jedenfalls nicht die gemeine, äußerliche, leicht anzunehmende Schneidigkeit, die fast nur eine stilisierte Dreistigkeit ist oder eine erstarrte Männlichkeit, nicht viel mehr als Maske oder Visier: der Ton des Exerzierplatzes ist im Klassenzimmer einer höheren Schule ein elendes

Surrogat dessen, was sein sollte, aber ein Surrogat, das zur Zeit so häufig eindringt wie die anderen Surrogate, von denen unser Kulturleben durchtränkt ist.

Die Bemühungen des höheren Lehrerstandes um eine Hebung seines äußeren Ansehens und der damit zusammenhängenden äußeren Lebensbedingungen in der Gegenwart sind so lebendig und ausdauernd, daß sichtlich für viele die mehr inneren Gesichtspunkte zeitweilig zurücktreten. Jene Bemühungen zu verurteilen hätte niemand ein Recht. Aber der Unterstützung auch von innen her können sie auf die Dauer nicht entraten. Alles, was die einzelnen sich persönlich zumuten, um gute Vertreter ihres Standes zu sein, kommt hier hülfreich in Betracht. Weder die innerlichsten Werte an sich noch auch das ganz äußere Heischen und Ertrotzen sichern die Aussicht auf Gunst und Anerkennung der Welt; es muß ein wertvolles Innere sich eben auch fühlbar machen, und dazu gehört Form, gehört Verbindung mit der Welt. Am besten wird der pädagogische Stand doch immer vertreten werden durch ein recht tüchtiges und allgemeines pädagogisches Verständnis und Interesse, das keineswegs gleichbedeutend ist mit bloßer Sicherheit in den vorhandenen Schulprinzipien; diese allein wirkt leicht abtrennend, statt verbindend. Der höhere Lehrerstand trete ein für sein Recht, er mache sein Schicksal nicht bloß abhängig vom Wohlwollen der Regierenden, er erringe sich auch die Sympathie der umgebenden Gesellschaft. Dergleichen freilich kann nicht ein „Stand" als solcher und im ganzen, das müssen die einzelnen, recht viele einzelne.

So treten überall feinere persönliche Verpflichtungen zwischen die elementaren Forderungen, für den Erziehungsbeamten in weit größerem Umfang als für beliebige andere, etwa für Kulturbeamte im Sinne der äußeren Kultur. Auf ein bloßes Vertragsverhältnis zwischen dem Beamten und der ihn anstellenden Regierung läuft es eben nicht hinaus. Aber auf etliches, was dem Sinn eines Vertrages doch mehr entspricht, muß noch die Rede kommen. Der Beamte hat von der ihn anstellenden Regierung bezw. dem Gemeinwesen für seine Dienste pekuniäre Entlohnung, für seine amtliche Person Schutz und der Öffentlichkeit gegenüber eine bestimmte Ehrung zu beanspruchen. Er hat sich andererseits im Falle erheblicher Pflicht-

verletzung auch Strafen zu unterziehen, und muß sich gefallen lassen, daß er von einer Anstalt an eine andere, von einem Ort an einen anderen versetzt wird, je nachdem es das Interesse des Dienstes mit sich bringt. Er hat weiterhin kein bestimmtes Recht auf Beförderung und noch weniger ein solches auf persönliche Auszeichnung, wohl aber auf das eine und das andere Aussicht und unter normalen Umständen einen gewissen Billigkeitsanspruch. Auf Erfüllung seiner Wünsche betreffs örtlicher Veränderung kann er nur unter günstigen Umständen hoffen. Die Besoldungen der Beamten, aus den öffentlichen Geldern, d. h. im wesentlichen den von der Gesamtheit aufgebrachten Steuern bestritten, sind fast in keinem Lande so bemessen, daß sie irgendwie über das für die soziale Sphäre der Beamten durchaus Notwendige hinausgingen; sie bleiben in manchen Ländern notorisch darunter. Eine Vergleichung mit den vielleicht ungleich reicheren Einkünften der im Erwerbsleben Beschäftigten ist nicht angezeigt; neben der Stetigkeit und Sicherheit des Einkommens fallen für das öffentliche Amt noch andere Momente ins Gewicht. Eine allmähliche Steigerung ist bei uns nunmehr ziemlich allgemein gesichert. Die Aussicht auf das spätere Ruhegehalt und eine, wenn auch sehr bescheidene, Versorgung der Hinterbliebenen muß als sehr wertvoll mit geschätzt werden. Wer aber im ganzen im öffentlichen Amte wesentlich die gute Versorgung sieht und sucht, dem fehlt zur Amtsverwaltung selbst sehr Wesentliches. Und wer gar zu viel von Gehalt und Gehaltssteigerung spricht, gibt sich selbst ein subalternes Gepräge: die Vornehmheit, welche in Zurückhaltung liegt, kann auch hier empfohlen werden.

Was ferner den Schutz angeht, der dem Beamten zuteil wird, so besteht er wesentlich darin, daß auf Beleidigungen desselben in seiner Beamteneigenschaft und in seinem Dienste empfindliche Strafen gesetzt sind, und dann auch darin, daß die Maßnahmen des Beamten, so lange es irgend gerechtfertigt ist, von seinen Vorgesetzten nach außen verteidigt werden. Doch ist es empfehlenswert, auf jene Unantastbarkeit der amtlichen Person nicht zu sehr zu pochen und nicht in geringeren Fällen schwere Klage zu erheben: es ist ein Weg der Abschreckung, der noch nicht zu positiver Hochschätzung führt. Für diese letztere muß doch wohl die Persönlichkeit selbst sorgen: das Amt, der schönste Amtstitel ist sonst auf die Dauer keine Bürg-

schaft. Der Erziehungsbeamte zumal, dessen Amtscharakter noch nicht allerwärts als solcher hinlänglich gekannt wird, versucht es besser auch bei den Erwachsenen mit etwas erzieherischer Einwirkung und Aufklärung, als mit der Geltendmachung seiner sacrosankten Natur. Ein gewisser Schutz dieser Art liegt ja auch schon in den regelmäßigen Amtstiteln, die gerade diesen Zweck haben, nämlich die Öffentlichkeit an die hier in Betracht kommenden Rechte zu erinnern, und über die man freilich gewohnheitsmäßig mehr spottet, als daß man sich bemühte sie entbehrlich zu machen, was durch Verbreitung eines allgemeinen vornehmen Verkehrstones geschehen würde, wie in anderen Ländern. Wenn gegenwärtig der deutsche höhere Lehrerstand, ganz entgegen der eben erwähnten Strömung, auf Festigung, Abrundung und Verschönerung seiner Titel dringt, so fordert er zwar manchen Spott heraus, fußt aber doch auf der nun einmal vorhandenen Tatsache, daß das Publikum bei uns erst hinter ansehnlichen Titeln ansehnliche Funktionen sucht und seine Würdigung der Personen in beträchtlichem Umfang danach einrichtet. So viel Unreife darin erblickt werden mag, so haben doch in der Welt nicht bloß die Reifen das Wort und den Einfluß. Zum Schutz wird man endlich auch die Schonung zu rechnen haben, auf die der Beamte ein natürliches menschliches Recht besitzt: zeitweiliger Urlaub, wo derselbe nicht durch die Ferien von vornherein gegeben ist, also in besonderem Bedürfnisfall, gehört hieher; aber freilich auch außerdem eine Bemessung der regelmäßigen Arbeit nach Maßgabe der durchschnittlichen Nervenkraft. Das Maß aber für die einzelnen Ämter und Personen wirklich so abzugrenzen, ist keineswegs immer möglich, und in den höchsten Ämtern muß es am häufigsten überschritten werden. Ihre Gesundheit im öffentlichen Dienste aufzuopfern, hat sich denn auch ein großer Teil der Amtsinhaber stets bereit gefunden, obwohl damit keine Ehren verbunden sind wie mit den Wunden, die der Soldat aus dem Kriege mitbringt.

Von Strafen, zu denen die vorgesetzte Behörde ihren Beamten gegenüber doch auch berechtigt ist, erfahren bei weitem die meisten in ihrem Leben persönlich nichts. Aber daß Strafen, und zwar in einer bestimmten Stufenfolge, verhängt werden können, darf keinem unbekannt bleiben. Von der mündlichen, aber formellen Mißbilligung zum schriftlichen Verweis, zur Verwarnung, zur Androhung von

Ordnungsstrafe und zu deren wirklicher Verhängung (als Geldstrafe in verschiedener Höhe), zur Strafversetzung auf eine ungünstigere Stelle, zur Disziplinaruntersuchung, zur zeitweiligen oder vorläufigen Suspension vom Amte, zur Pensionierung wider Willen und dann zur Amtsentlassung ohne Ruhegehalt: das ungefähr ist die Stufenfolge, die im einzelnen etlicher Variation unterliegt. Natürlich wiegt schon der einfache Verweis für einen im Amte stehenden Mann ganz anders als er bei jugendlicherem Alter oder in mehr privatem Verhältnis tun würde, und es ist ganz recht, derartiges nicht leicht zu nehmen. Aber es kann auch zu schwer genommen werden, und manche verwinden ihr Leben lang nicht die Bitterkeit, daß sie einen empfindlichen Tadel hinnehmen mußten, obwohl der Tadel sich sehr wohl auf einzelne Handlungen beziehen kann, die mit hohem sonstigen Personenwert ganz vereinbar sind und auch die Anerkennung dieses Wertes nicht aufheben. Das Recht der Beschwerde an die höheren Instanzen steht bekanntlich immer offen; daß es seltener zu einer Rechtfertigung führt als zur Bestätigung der Strafe, hat doch andere Ursachen als Geringschätzung des Untergebenen bei den Mächtigen.

Hinsichtlich der Beförderung steht das Beamtentum anders da als das Offizierkorps. In letzterem erwarten alle, der Reihe nach in die sich folgenden höheren Stufen aufzurücken, und ein Übergangenwerden ist gleichbedeutend mit Ausscheidenmüssen. Dies war auch im Heere nicht immer so und beruht weniger auf innerer Notwendigkeit als auf praktischen Rücksichten. Sicher aber setzen die nichtmilitärischen Ämter eine größere Verschiedenheit individueller Eigenschaften voraus, und schon deshalb ist Auswahl statt Reihenfolge der natürliche Grundsatz. Um sogleich wieder bestimmt auf die Schulsphäre zu kommen, so kann nicht ohne weiteres der Oberlehrer die Stellung eines Direktors als die für ihn natürliche höhere Stufe betrachten. Es ist nicht eine unbedingt edlere Begabung, die dazu erfordert wird, aber eine andere, besondere. Die höchste Integrität des Charakters, Echtheit und Innerlichkeit kann mit einem stillen, unkräftigen Wesen verbunden sein, höchste Überzeugungstreue mit Neigung zur Schroffheit, vollste Geistesklarheit mit Mangel an konziliatorischem Wesen, große wissenschaftliche Tüchtigkeit mit unpraktischer Natur, selbst hervorragende erzieherische Befähigung mit dem Fehlen äußeren Ordnungssinnes: es kann verhältnismäßig Ge-

ringes vermißt werden und doch damit die Tauglichkeit zu einer leitenden Stelle (die gegenwärtig zugleich in hohem Maße ein Verwaltungsamt ist) fehlen. Der Wissenschaft übrigens kann der gereifte Inhaber einer Lehrerstelle meist besser leben als der nach so vielen Seiten in Anspruch genommene Direktor, und es ist sehr erwünscht, daß ein Lehrkörper einige vornehmere Vertreter der Wissenschaft enthalte. Und ähnlich wäre es dann mit den weiterhin folgenden Stufen des provinzialen oder ministeriellen Aufsichtsbeamten: es muß nicht just der höchste Menschenwert sein, der an die höchsten Stellen führt; ein so ideales Verhältnis wird nirgendwo in der Welt verwirklicht sein. Aber darum werden freilich auch die Inhaber der höheren Ämter, gerade wenn sie die rechten Männer sind, den Fachgenossen nicht gering achten, der sozusagen in der ersten Instanz verblieben ist, sondern vielmehr sich mit allen tüchtigen Persönlichkeiten durch das heilige Band des gemeinsamen idealen Berufes verbunden, als durch Rangunterschiede von ihnen getrennt fühlen. Ob die Anrede „Herr Kollege" üblich ist, wie vom Oberlandesgerichtspräsidenten zum Referendar, oder nicht, das wird nicht wesentlich sein. Aber der „Departementsrat", der sich vor allem seiner Macht freute und seiner Rechte und der Ehrerbietung der Lehrerkollegien, könnte schon nicht als eigentliche Blüte der Fachgenossenschaft gelten, wenn ihn auch einige sehr schöne Orden als solchen erscheinen ließen.

Was diese letzterwähnte Art der Beamtenbelohnung betrifft, so fallen hier die ideelle Bestimmung und der übliche Verlauf der Dinge bekanntlich ziemlich weit auseinander. Dem Zufall der äußeren Gelegenheiten und Berührungen oder den Jahren und der Reihenfolge wird so viel Recht zugestanden wie dem Verdienst, das unterscheidend aufzusuchen der Welt immer schwerer zu werden scheint. Die Jagd auf diese Art der Auszeichnung ist Gegenstand besonders vielen Spottes; aber selbst ein nichtiges Gut kann durch soziale Schätzung Wert gewinnen und, ohne durch seinen Besitz zu beglücken, durch Vorenthaltung verstimmen. Daß die Berufsarten in der Schätzung wie der Erlangung dieser Gaben ungleich dastehen, ist bekannt; vielleicht steht Annäherung und Ausgleich in der Zukunft bevor; geschichtlich gewordene Unterschiede werden nicht so leicht hinweggewischt, wie ihre Grundlagen sich anfechten lassen. Übrigens

pflegt volle Zufriedenheit auch bei den bevorzugten Empfängern nicht zu dauern. „Ich stellt' mein' Sach auf Ruhm und Ehr' — Und gleich, so hatt' ein andrer mehr": das wird auch bei dieser Art von Ehre so empfunden. Wesentlich geht das Ganze ja nur die älteren Menschen an, denen das absteigende Leben nach anderen Seiten so fühlbare Abzüge macht. Nicht viel anders wird es mit den persönlich verliehenen Titeln stehen, die innerhalb der ohnehin schon titulierten Amtskategorien Auszeichnung bedeuten, also akustisch ungefähr so wirken wie die Ordensinsignien optisch, und die bei den verheirateten Empfängern noch einen angenehmen Schatten nach der weiblichen Seite hin werfen. Es ist leicht, über all dergleichen vernichtend zu spotten, aber nicht so leicht, die Maßstäbe der Welt zu ignorieren, in der man lebt. Am meisten spotten mag man, wo die volltönenden Titel als eine Art von Ausgleich dienen sollen für spärliche Besoldungen, so daß die Beamten dann ungefähr auf gleicher Linie stehen mit Trägern guter Adelsnamen mit dürftigem Auskommen. Im ganzen kann es dem höheren Lehrerstand zur Zeit jedenfalls nicht sowohl um die Möglichkeit gelegentlicher persönlicher Einzelauszeichnung zu tun sein als um die Würdigung des Standes zwischen den übrigen Ständen. Einer idealistischen Auffassung des Berufs können Rang, Titel und dergl. nicht viel bedeuten, und es gibt Zeiten, wo niemand nach diesen Dingen fragt: aber dann kommen auch einmal andere Empfindungen obenauf, und in einer solchen Periode wird auch die idealistische Berufsauffassung einigermaßen gefährdet durch Nichtberücksichtigung jener äußeren Ansprüche.

II.

Vom Wesen der Erziehung.

Wie mit dem Gedanken an eine Lehrtätigkeit sich derjenige an ein öffentliches Amt und alle seine Forderungen und Beschränkungen nicht notwendig verbindet, so braucht diese Tätigkeit auch nicht in einem engen Zusammenhang mit der Aufgabe des Erziehers gedacht zu werden. Es darf getrost angenommen und gesagt werden, daß manchem angehenden Schuldozenten dieser Zusammenhang kaum nach dem Sinne ist. Man ist in die hohe, reine Luft der Wissenschaft emporgestiegen und fühlt einen lichten Schein davon um sein Haupt schweben; man hat nun auch eine Art von Adel gewonnen und will ihn nicht wieder preisgeben. Wissen in klarer Gestalt, in strenger Begründung, in festem Zusammenhang übermitteln zu dürfen, das ist Würde; es immer nachfüllend zu ergänzen, das muß dauernd erstes Anliegen bleiben; Schulung der jungen Geister durch die Schule der Wissenschaft, das ist eine Art von priesterlicher Funktion. Selbst das Lehren bloßer Elemente wird doch über den Charakter des Elementaren emporgehoben durch den Untergrund der wirklichen und wissenschaftlichen Erkenntnis, die der Lehrende sich angeeignet, sich gesichert hat. Wer diese innere Zubereitung nicht besitzt, wer nur oberflächlich weiß, nur lückenhaft, nur unsicher, wem man gelegentlich Fehler nachweisen kann, grobe Fehler vielleicht, ein Stück schlimmer Ignoranz, der gehört einer andern Menschenklasse an, über die man gelegentlich farkastisch urteilen darf. Wissen macht vornehm.

Das Erziehen ist als ein „vornehmes" Geschäft kaum zu irgend einer Zeit betrachtet worden, oder wenigstens nur von besonderen

Idealisten, vielleicht solchen, die die Welt umgestalten wollten. In der wirklichen oder wenigstens der gemeinen Welt sieht man darin eine ganz untergeordnete Aufgabe. Beteiligt daran ist ja jedermann, ungebildete Eltern, Ammen und Wärterinnen, arme Landschullehrer, die zugleich Küster und Glöckner sind, Gouvernanten und Hauslehrer, die nur als höhere Domestiken gehalten werden, und wirkliche Sklaven waren es, die zuerst den Namen Pädagogen getragen haben. Hat nicht das Erziehen, das emporziehen soll, zugleich die Wirkung, den damit Betrauten selbst etwas abwärts zu ziehen? Er muß sich zu den Unerzogenen herniederbeugen, er hat zu sorgen um die, die noch nicht Menschenreife haben, er herrscht da, wo die Beherrschten noch nichts bedeuten, er selbst ist abhängig von denen, die doch unter ihm stehen, von ihrer Unvollkommenheit, ihrer Art und Unart, dem passiven Widerstand ihres Wesens. Über den Schulmonarchen lächelt, wer sich sonst vor allerlei kleinen und großen Vize-Monarchen beugt. Nur gewisse besondere Verhältnisse sichern eine höhere Schätzung. Einer solchen genießt der geistliche Erzieher, der ja seinen geistlichen Charakter über dem Erziehen nicht einbüßt, für den das Erziehen nur eine Art der Bewährung von Demut und Hingabe ist, oder der militärische Erzieher, dessen Zöglinge schon ihrerseits als junge Soldaten gelten und an dem Erzieher vor allem die höhere Rangstufe sehen. Aber im Unterschied von diesen oder von sonstigen äußerlich aus dem Lehrerstand Herausgehobenen — alle die anderen?

Gewiß, den anderen fällt eine hohe Schätzung um ihres erzieherischen Lehrerberufs willen durchaus nicht von selber zu. Indessen wenn man näher beobachtet und vergleicht, so pflegt einer willigen Anerkennung seiner Person und Berufsbedeutung doch jeder einzelne teilhaft zu werden, der sich persönlich als wahrhafter Erzieher auch im volleren Sinne ausweist und bewährt. In jenen geringschätzigen Urteilen bleibt doch nur die minderwertige Umwelt stecken, oder nur an den wirklich minderwertigen bleiben sie auf die Dauer haften. Macht es dem Lehrer neuerdings die Stellung als staatlicher Erziehungsbeamter leichter, der Berufsstellung überhaupt in den Augen der Welt Ansehen zu sichern: seine eigentliche Gewähr wird dieses Ansehen immer finden in dem wirklich erzieherischen Geist und Können des Amtsinhabers. Einigen hat die Natur diesen Geist verliehen und damit zugleich wohl auch das Gefühl für die Würde der Aufgabe:

diese werden sich nicht irre machen lassen. Viele andere aber müssen erst sich selbst zur Einsicht in die Bedeutung der Aufgabe erheben, um ihr von da ab freudig zu leben. Was dieselbe klein erscheinen läßt oder gar niedrig, sind doch trügerische Seiten oder ist eine stümpernde Erledigung; nach ihrem wahren Wesen erwogen und angefaßt, kann sie unmöglich hinter der Rechtsprechung oder der Heilkunst zurückstehn. Sie muß nicht in der Handhabung disziplinarischer Normen, in der Nötigung, der Kontrolle, der Unterwerfung von Schülern oder Schülerklassen beschlossen sein wollen. Sie muß sich nicht als bloße Hülfe für die einzelnen Familien ansehen lassen, die hier einen Teil der ihnen unbequemen oder zu hoch gehenden Pflichten abgeben wollen und, indem sie sich in größerer Zahl vereinigen, Schulen ermöglichen und Arbeiter an ihnen nötig haben. Den Charakter der Öffentlichkeit erhält die Schule samt der Erziehung nicht dadurch, daß sie in Gegensatz zu der intimen Häuslichkeit tritt. Als große nationale Veranstaltung und als Tätigkeit zur immer neuen Sicherung der inneren Gesamtkultur, zur Neuausbildung wertvoller individueller Kräfte, zur Ermöglichung auch einer kulturellen Weiterentwicklung und Erhöhung des nationalen Wertes besitzt sie jenen Charakter in einem edleren Sinne. Diejenigen, die erzieherische Funktionen nur soweit zu erledigen denken, als dieselben dem Unterricht und namentlich dem gemeinsamen Unterricht zur Voraussetzung dienen, verkennen die rechten Werte und geben die beste Würde ihres Berufes preis.

Es ist sicher etwas wert, die Aufgabe seines Lebens von Anfang an unter einem großen Gesichtspunkt zu sehen, und den großen Gesichtspunkt zu bewahren oder immer wieder zurückzugewinnen, wird dringend wünschenswert inmitten der Einzelaufgaben, der Kleinarbeit, der Hemmnisse und Beeinträchtigungen, die der lange Weg durch die Wirklichkeit bringt. Der Erzieher von Beruf braucht den großen Blick auf das Ganze und Klarheit über den Zusammenhang des Einzelnen und Ganzen, während die natürlichen Erzieher oder die gelegentlichen Miterzieher wesentlich den unmittelbaren Antrieben der Stunde folgen oder der Überlieferung ihres Lebenskreises oder von gemachten einzelnen Erfahrungen geleitet werden und auf ihre Weise auskommen. Innerhalb des Berufes aber muß derjenige geradezu als eine Art von Verächter des Berufs selbst betrachtet

werden, der nicht zu einer Anschauung des Ganzen seiner Aufgabe, zu bewußtem Tun im Beruf hinstrebt, der das Denken der Besten und Ernstesten, die ihm vorangegangen sind, nicht wert hält, ihm nachzudenken. Und daß diese noch weit verbreitete Gleichgültigkeit doch auch eine der Ursachen der unzulänglichen Schätzung des Standes in der Öffentlichkeit bildet, sollte man sich klar machen.

Ist es nötig, nach dem Wesen der Erziehung überhaupt zu fragen? Ist der Begriff nicht unzweifelhafter Gemeinbesitz derjenigen, die an dem gesitteten Leben der Gegenwart teilhaben, und war er es nicht schon in vielen vergangenen Jahrhunderten? Bedürfen diejenigen, die zum Erziehen durch Natur oder Gesellschaft berufen werden, wirklich zunächst einer Definition dieses Begriffs? Wird sie ihnen wirklich nützen? Selbstverständlich hat keine Definition durch sich selbst diese Kraft. Das Wesen der Aufgabe kann sehr dunkel im Bewußtsein liegen und doch kräftig und rein wirken. Selbstverständlich dient den meisten statt des eigenen Bewußtseins das undeutlichere, aber wirksame der Lebensgemeinschaft, der sie angehören: Überlieferung und Mitempfinden sind die wirksamen Faktoren. Man hat schwerlich irgendwo gesehen, daß das schärfste pädagogische Denken die sichersten Erziehungsergebnisse zeitigte, eher in manchen Fällen das Gegenteil. Das natürliche Können reicht mitunter weiter als alles denkend erworbene. Aber das bloß Natürliche unterliegt doch auch natürlichen Ablenkungen, Strömungen, Wandlungen: es bedarf zuletzt doch immer wieder der Kontrolle durch das Bewußtsein, das Bewußtsein von Wesen und Zielen. Was in der bloß auf Instinkt und Sitte ruhenden populären Erziehung sich durchaus anmutend darstellen mag, wird in der öffentlichen und berufsmäßigen als bloße Routine verächtlich. Das Denken verleiht hier doch eine Art von Adel, die Routine bedeutet fast etwas wie Leibeigenschaft. Es wird doch auch immer wieder ein Umdenken des Gedachten nötig, nicht bloß ein Wiederdenken. So viel Einfluß immerhin übt der Wandel der Zeiten und übt die Veränderung der Weltanschauung. In sehr großen Zügen wird das Bild das gleiche bleiben vor den Augen der sich folgenden Geschlechter und in den sonst ungleichen Jahrhunderten; aber unberührt bleibt es nicht vom Geist der Zeiten, verschiedener Färbung zum mindesten unterliegt es, und auch restau-

riert muß es mitunter werden, wo es sich verzog oder verblaßte. Diese Erneuerung mag mehr von innen kommen oder mehr von außen: sie mag von neu gewonnenem oder neu belebtem Ideal ausgehen, oder von bestimmter erfaßtem Bedürfnis, mag auf dem allgemeinen menschlichen Vervollkommnungsstreben beruhen oder auf erkannten Mängeln und empfundenen Nöten. So wechseln denn die formulierten Begriffs- und Zielbestimmungen, aber es wechseln vor allem die lebendigen Bestrebungen. Die letzteren zu kennen ist offenbar noch wichtiger als die ersteren: vor und neben allem, was von einzelnen bestimmt aufgestellt worden ist, sind die immanenten Auffassungen der Nationen und Generationen vorhanden.

Auf den ersten Stufen der Kultur, in der Sphäre der sogenannten Naturvölker zumal, aber nicht viel anders auch in der untersten Schicht der Bevölkerung unserer Kulturländer, liegt der Erziehung teils animalischer Instinkt zu Grunde, teils das Lebensbedürfnis der Erwachsenen, wozu denn allerdings eine gewisse Tradition sich gesellen wird; die Wirkung der Erziehung ruht da zur Hälfte auf dem Nachahmungstrieb des frühen Alters. Zum Können und Tun also dessen, was die Erwachsenen können und tun, führen Erziehung und natürliche Entwicklung hin. Die Gegenwirkung gegen Unart ist wesentlich Abwehr durch die stärkeren Erwachsenen, die nicht belästigt und geschädigt sein wollen; auch der brutale Trieb der Geltendmachung der größeren Stärke spielt mit; strafende Handlungen sind wesentlich Vergeltung, durchweg im Affekt ausgeübt; die Zucht ist Druck, Eindämmung von seiten des Übermächtigen. Als Gegengewicht oder als Ablösung wirkt dann wieder das Wohlwollen der befriedigten Lebensstimmung und das elementare Gemeinschaftsbedürfnis, wie das auch in der Tierwelt hervortritt; daß die Alten mit den Jungen spielen und diese mit sich spielen lassen, ist eben auch animalische Art. Es ist gut, dies alles sich klar zu machen, weil doch auch wir aus dieser ursprünglichen Haut nicht so leicht herausschlüpfen, weil jene Regungen sich auch bei uns immer wieder geltend machen: ihres animalischen Charakters also werde man sich bewußt. Auch eine moralische Erziehung erfolgt in dieser Lebenssphäre von selbst. Nicht bloß das Sichfügenmüssen in den Willen des Stärkeren, das Sichüberwindenmüssen aus Furcht vor Strafe: auch die Entbehrungen, das Ausharren, die Ausdauer, das Ertragen

von Schmerzen — das alles ist den frühen Jahren auf dieser Stufe der Unkultur oder Vor- oder Unterkultur sicherer als anderswo, und dem Tode und Todesqualen zu trotzen wird vielfach Sache der Ehre, denn Ehre ist ein Begriff, der auch in der Lebenssphäre der Wilden wie unserer untersten Volksschichten seine große Bedeutung besitzt, nur daß die Ehre sehr Abweichendes zur Grundlage hat. Ebenso hat auch dort allerwärts schon „Sitte" (wie wenig sie uns zum Teil als „gute Sitte" anmuten mag) ihre Kraft und übt ihre erziehende Wirkung; sie umfängt den einzelnen zum Teil mit höchst verschlungenen Fesseln. Dazu die technische Erziehung, das Erlernen der Geschicklichkeiten des Jägers, Fischers, Kriegers, nebst manchem, was auch auf jenen tiefen Stufen schon in das Ästhetische schlägt, Herstellung von Schmuck oder geschmücktem Gerät u. s. w. Und dazu schließlich etwa Zauberformeln, Heilsprüche u. dgl. Dazu weiterhin auch das Redenkönnen, das vielfach auf anscheinend tiefen Kulturstufen durchaus nicht wenig bedeutet.

Es ist genau genommen schon eine ziemliche Höhe, zu der die Erziehung den Weg zurückzulegen hat; aber sie erfolgt auf sehr natürliche Weise, sie bedarf keines pädagogischen Bewußtseins. Sie geschieht durch Übertragung, durch Lebensverbindung, durch Vorleben und Vormachen, Unterwerfung oder Bezähmung. Scheu, Sitte, Fertigkeiten, das sind ihre Gebiete und ihre Ziele. Und auf diesen Linien geht man denn weiter, wie eben das Leben der Menschengemeinschaften sich voller organisiert und bewußter wird. Autorität und Pietät bilden oder erhalten doch mehr innerlichen Charakter, die Sitte wird minder starr und vielleicht doch auch wieder ehrwürdiger, wird auch zur Sittlichkeit, Kenntnisse sammeln sich, Erfahrungsweisheit findet geschlossenen Ausdruck, auch Geheimwissen bildet sich und Wissen um Vergangenes wird bewahrt, umfassende Lebensgemeinschaften gewinnen Bestand und erfordern Einordnung des einzelnen, und doch werden auch die Individuen mannigfaltiger, eigenartiger. Und die Erziehung wandelt sich von selbst mit diesen inneren und äußeren Wandlungen des allgemeinen Lebens. Sie nimmt einen verschiedenen Charakter an je nach der Verschiedenheit der nationalen Kulturen, gipfelt und hat ihr Centrum in der Pietät in China, ihre höchste Sphäre in der ahnenden Erkenntnis des jenseitig Absoluten in Indien, bleibt aber wesentlich

Übertragung auch in Altgriechenland und Altrom, Hineinführung des nachwachsenden Geschlechts in die Art, in das Fühlen, Können und Tun der Erwachsenen und Einfügung der neuen Glieder in den Körper der nationalen Gemeinschaft. Auf diesen naiven Wegen gewinnt sie doch in der Blütezeit griechischer Nationalkultur eine so edle Ausgestaltung, daß wir gern noch heute darauf als auf ein Ideal zurückschauen. Ausbildung und Pflege des Körpers und des Gemüts in gesundem Einklang als gymnastische und musische Bildung bezeichnet, jene vielmehr zur Anmut als zur Virtuosität, diese wesentlich als Einführung in edle Dichtung, Erfüllung vor allem mit den Gefühlen der Ehrfurcht und der Bewunderung; und neben diesen individuellen Seiten: Zusammenhalten der nationalen Lebensgemeinschaft in der Gleichartigkeit der schwungvollen Gefühle.

Aber nicht lange, so erwacht doch das Bedürfnis denkender Regulierung und planvoller Bewahrung. Platos großartiger Plan einer öffentlichen Erziehung (im „Staat" und in neuer Gestaltung in den „Gesetzen") geht, indem er übrigens jene Ziele durchaus festhält, auf Behütung der Tüchtigen vor allem Eindringen freier Subjektivität und allem Auftauchen unehrerbietiger Regungen, auf Festhalten derselben in Ernst, Ehrfurcht und Hingabe, dazu dann aber auf Erziehung einer Auswahl der Besten durch die Schule der höheren Wahrheit, des strengen Denkens, zu voll bewußtem Leben und zum Recht auf Beherrschung der übrigen, auf Leitung des Gemeinwesens. Aber gegenüber dieser Aristokratie der Bildung samt der weiteren Schicht der Wertvollen bleibt die Menge des arbeitenden Volkes ohne eine andere als die von selbst sich ergebende und ganz notwendige Erziehung. Wenn Platos Idealstaat samt seinem Erziehungssystem nicht verwirklicht worden ist, so scheidet doch von da an eine zu hoher geistiger Selbständigkeit hinstrebende Erziehung der Besten, die Erziehung durch philosophisches Denken und zu philosophischer Tugend, sich ab von derjenigen der mittleren Schicht, wird Ausgang für alle folgenden höheren Bildungseinrichtungen, und nimmt allmählich auch Verständnis der konkreten Welt, Erwerb mannigfachen Wissens, encyklopädische Bildung samt formeller geistiger Übung in ihr Bereich auf. So insbesondere in der alexandrinischen Periode. So denn auch weiterhin in Rom während der letzten Zeiten der Republik und der sich anschließenden Periode des

Kaisertums: der altrömischen schlichten und patriarchalischen Zucht zum Ernst und Gehorsam, zur Ehrfurcht und Tüchtigkeit, zu Würde, Gemeinsinn und Vaterlandsliebe folgt das Bildungsideal der „humanitas", mit ihrer vielseitigen Empfänglichkeit, ihrem entwickelten Formensinn, ihrem abgeklärten Gefühlsleben; zugleich aber bleibt das Streben nach praktisch schätzbarem Können, und zur Pflege der Beredsamkeit als wichtigster Bildungsaufgabe führt doch wesentlich das Bedürfnis persönlichen Lebenserfolgs. So kann um 100 n. Chr. Quintilians Buch von der Ausbildung des Redners zugleich als der Lehrplan für den gesamten höheren Unterricht gelten. Vorüber ist das Aufgehn des einzelnen im Strom des gemeinsamen Fühlens, vorüber die alte Gleichartigkeit der patriarchalischen Erziehung, vorüber auch die Beschränkung auf eine wesentlich nur sittliche und praktische Erziehung. Aus der Zucht ist Bildung geworden, wie im späteren Griechentum aus der Menschenbildung Virtuosität und Gelehrsamkeit.

Der Eintritt des Christentums bedeutet auch für den Geist der Erziehung tiefe Wandlung. Das „Umwerten aller Werte" mußte auch hier tief eingreifen. Nicht als ob gerade für dieses Gebiet neue Grundsätze formuliert worden wären. Es nimmt nur mit Notwendigkeit Anteil an dem neuen Geist, dem neuen Leben. Was man bis dahin als beste Menschenbildung schätzte, die Schulung der Gedanken und der Rede und ein vielseitiges Verständnis der Welt nebst einer Abdämpfung des bloß Natürlichen, das bedeutete dem jungen Christentum keinen Wert. Die ruhig hingezeichneten, die nebeneinander empfohlenen und angestrebten einzelnen „Tugenden" waren nichts gegen die Umschmelzung der Herzen, für die nun Selbstüberwindung, Reinheit, Liebe das Lebenselement und der Lebensinhalt wurde. Das Erkenntnisstreben geht nun lediglich auf die rechte Erfassung der heiligen Reden und Schriften, auf das eine große Problem des neuen Verhältnisses zu Gott. Die Dinge der Welt versinken schon vor den Augen der noch in der Welt Lebenden. Lebensgemeinschaft entsteht auf neuer Grundlage, inniger als die bloß natürlichen, nationalen, politischen Gemeinschaften. Und wieder erfolgt die Erziehung wesentlich auf dem unmittelbaren Wege der Lebensübertragung, des Mithineinwachsens in das große gemeinsame Fühlen. Das Neue Testament enthält nur wenige Worte über Er-

ziehung der Kinder, nur eine Seite der Aufgabe wird berührt, und wesentlich negativ, abwehrend (Eph. 6, 4). Die ältesten christlichen Schriftsteller oder die Autoritäten des Gemeindelebens haben sicherlich auch hier viel im einzelnen gemahnt und empfohlen. Aber Zöglinge sind in dieser großen Periode die Erwachsenen, die Mündigen, die sich als Reife und Gefestigte nimmer zu fühlen vermögen, sich in der größten Schule wissen, in heiliger Zucht, in andauernden Prüfungen. Da können Ziele der Jugenderziehung nur jene sein, die es auch für die innerste Selbsterziehung der Mündigen sind: Wahrhaftigkeit, Herzensreinheit, Liebe. Es bedarf keines besonderen Abzielens auf gute Form, auf Höflichkeit, wo Eintracht, Freundlichkeit, Gütigkeit, Langmut, Geduld das Zusammenleben durchdringen, bedarf keiner einzelnen, geschichtlichen oder erdichteten oder leibhaftigen Vorbilder, wo immer das größte Menschenvorbild vor der Seele steht; und so mit dem andern, was ehedem als Ziel oder Mittel guter Erziehung gepflegt wurde. Hier ist eine Menschenwelt, herausgehoben aus der großen, allgemeinen Menschheit. Aber allmählich zerfließen die Grenzen.

Für die christliche Erziehung all der folgenden Jahrhunderte bleibt der innerliche Mensch, bleibt die unbedingt ethische Wesensrichtung das eigentliche Ziel; nur allmählich wachsen sonstige Ziele damit zusammen oder vereinigen sich auch bloß äußerlich; das Verhältnis zwischen dem einen und den anderen bleibt einigermaßen unsicher, und jenes innerliche Ziel selbst muß sich viel Veräußerlichung sowie auch Verschiebung gefallen lassen. Die Gedanken-, die Wissens- und Formbildung der heidnischen Antike findet zuerst im Orient wieder Einlaß, und über den Kategorien des antiken Schulwissens bildet sich im Abendland allmählich das Ideal der Scholastik als höchster Stufe menschlicher Geistesreife. Doch bleibt alle ernstlichere Geistesbildung ganz wesentlich einer Auswahl der Menschen vorbehalten, dem Klerus und denen, die sich ihm bestimmen, während in dem andern der führenden Stände, dem weltlich ritterlichen, eine Erziehung auf ganz andere Ziele hin geübt wird, auf körperlich-kriegerische Fertigkeiten und Abschleifung roher Natur, Eingewöhnung in gesellige Form und Sitte. Nur wenig greift die eine Bildungsweise in die andere hinüber. Und an beiden hat die große Mehrheit, das Volk, keinen Anteil. Einen solchen sucht nach und nach

das erstarkende Bürgertum, und praktischere Gesichtspunkte beginnen sich dabei geltend zu machen. Aber zu einem eigentlich freien und selbständigen Bildungsideal gelangt man so bald noch nicht. In der gefeierten Zeit des Humanismus tritt wenigstens für Deutschland die angelernte Nachahmung eines vergangenen Menschentums ganz in den Vordergrund. Auch die Reformation bedeutet nicht etwa alsbald einen tiefen Einschnitt in der Geschichte der Erziehungsweise: ihre Wirkungen sind hier, wie nach anderen Seiten, langsame, indirekte. Wohl verbindet sich das Bemühen um Wiedergewinnung des urchristlichen Ernstes mit offenerem Sinn für die Aufgaben des Lebens, und statt dumpfer Abhängigkeit in den einzelnen Geistern Licht anzuzünden ist hier das große Anliegen: diese Züge sind offenbar auch für die Erziehung von hoher Bedeutung. Aber dem großen Erwachen folgt früh ein neues Erstarren, ein neuer Formalismus, neue Unfreiheit. Die Schulüberlieferung wird so starr, wie die Glaubenssätze und Formeln es werden, und gerade der Schulerziehung gilt, wie schon seit lange, was von pädagogischem Interesse fühlbar wird.

Noch mehrfach indessen gewinnt in der Folgezeit die Erziehung ausdrücklich als christliche ein bestimmtes Gepräge. Die höchst umfassende und bedeutungsvolle pädagogische Tätigkeit der Jesuiten trachtet Bildung für die Welt zugleich mit unerschütterlicher Hingabe an die römische Kirche zu erzielen, und sie findet dafür das geschickteste Verfahren. Die leider rasch vorübergehende, weil gewaltsam unterdrückte pädagogische Arbeit der Jansenisten von Port Royal verbindet mit tiefstem ethischem Ernst verständige und wohlwollende didaktische Bestrebungen. Die deutschen Pietisten endlich, A. H. Francke und seine Gehülfen und Jünger, gönnen, während sie ihre Zöglinge vor allem in das innigste religiöse Gefühlsleben eintauchen wollen, mit seinem tiefen Sündenbewußtsein und seiner bangen Gottseligkeit, und sie ängstlich behüten vor jedem Luftzug weltlichen Fühlens, auch selbst vor der natürlichen Belebung durch das Spiel, sie gönnen doch andrerseits den ganz praktischen Zielen realistischen Wissens und technischen Könnens eine Stelle.

Auch der große Didaktiker Comenius, der fast nur als solcher der Welt bekannt zu sein pflegt, hat in Wahrheit auf tiefster religiöser Grundlage ein System der Menschenerziehung aufgebaut, dem weder große Einheit noch Harmonie fehlt: aber im Unterschied

von den soeben genannten Erscheinungen ist es nur Gedankenwerk geblieben, um erst späteren Zeiten Anregung zu geben zu neuem Suchen und Erwägen. Zugleich liegt in Comenius' Forderungen ein Protest gegen die Wege der herrschenden Schulerziehung. Und an pädagogischen Protesten sind überhaupt diese Jahrhunderte, das siebzehnte und das achtzehnte, reich: Proteste gegen Bestehendes und Übliches leiten neue Gestaltungen ein. Zuerst ertönte, noch vor Ablauf des sechzehnten Jahrhunderts, die Stimme des Franzosen Montaigne, und hundert Jahre später die des Engländers Locke; wie beide redeten, so haben sicherlich viele gefühlt. Erziehung für die Welt und für den bestimmten Stand, Erziehung zum Weltverständnis, zur Menschenkenntnis und zum Verkehr mit Menschen, zum Urteil, zu Takt und sicherer Form, zur Gewandtheit, zur Klugheit, Erziehung auch zu den bürgerlichen Tugenden, nicht gerade ohne den Hintergrund des Ideals, noch weniger im Gegensatz zu demselben, doch nicht ohne eine gewisse Legierung des Ideals mit gröberen Zusätzen. Der Standeserziehung als solcher dienen denn auch bei uns vom Ende des siebzehnten Jahrhunderts an die Ritterakademien mit einem Unterrichtsplan von zahlreichen konkreten Lernstoffen und Übungen, einer Bildung für Gesellschaft und Welt, ohne rechte Zentralität, vor allem nur hinwegstrebend vom überliefert Scholastischen oder Schulmäßigen. Alle Skeptiker stellt dann ganz in den Schatten der radikale Protestler und pessimistische Idealist Rousseau. Seine große Grundforderung der Rückkehr der Erziehung zu den Wegen der Natur oder die Zurückführung der Kulturmenschheit zur Natur durch die Erziehung beruht freilich weder auf ganz klaren Prinzipien, noch würde sie eine Verwertung in der wirklichen Welt zulassen, noch auch hat sie eigentlich pädagogische Tendenz: gleichwohl aber wirkte Rousseau nicht bloß tief anregend, sondern an gewissen Punkten auch unmittelbar umgestaltend oder wenigstens umwertend auf die Erziehungswelt: das Recht der Körperlichkeit (für das schon Locke nicht ohne Erfolg aufgetreten war), das Recht der freien Entfaltung, das Recht der Kindheit, diese drei konnten seitdem nicht mehr in Vergessenheit geraten, wenn auch ihre Abgrenzung so wenig leicht geworden ist wie ihre Anfechtung ungewöhnlich.

Zugleich in nahem Zusammenhang mit Rousseau und auch in sehr bestimmtem Gegensatz zu ihm stehen die deutschen Pädagogen

der Aufklärungszeit, die ihre Grundsätze in wirklichen Erziehungsanstalten, den Philanthropinen, zur Geltung brachten, auch ihrerseits das Recht der Jugend würdigend, ihr Recht auf Freiheit, Tätigkeit, Frohsinn, ihr Recht auch auf Glück im späteren Leben, aber dem gegenüber auch das Recht der umgebenden Welt auf die Zöglinge, der Kultur auf ihre Mitarbeit, der sozialen Gemeinschaft auf ihre nützliche Mitgliedschaft anerkennend. In ihrem Optimismus und ihrem Trotz gegen alle Schulüberlieferung haben die um Basedow ziemlich rasch abgewirtschaftet, und seitdem spricht man fast nur noch mit Geringschätzung von ihren Zielen und Grundsätzen. Aber wie ihre Praxis zum Teil wert- und maßvoller war, als man nach den üblichen Charakteristiken annimmt, so ist doch auch manches von ihnen geblieben oder hat nachgewirkt oder lebt in unserer Zeit von selbst wieder auf.

Das Humanitäts-Ideal, wie es in der Zeit unserer klassischen Literatur und durch diese Literatur und ihre Träger zur Herrschaft kommt, ist nicht ohne Beziehung zur Richtung und Gestaltung auch der Jugenderziehung. Durch die Neuhumanisten der folgenden Zeit gehen der historisch gewordene Begriff des Humanismus und der ideal geformte der Humanität ineinander über. Aber es ist äußerst ungleich, was nun in die humanistische Erziehung vom lebendigen Geist der Humanität wirklich eindringt. Im ganzen ist dieses Ideal zu hoch oder zu frei, als daß das Ziel der Jugenderziehung sich damit decken, dadurch schlechthin bestimmt werden könnte. Daß der Aufschwung unserer Poesie Begeisterung für Poesie überhaupt zu wecken, daß an der Poesie sich nun das beste Fühlen der Jugend zu nähren vermochte und vermag, das ist der große Gewinn, die tiefe Wendung; dem Idealismus ist ein neuer Hort und Brunnen entstanden auch für die Zeit, wo religiöse Weltanschauung tiefe Krisen durchmacht und der Halt an ihr für viele versagt. Aber eine andere Quelle noch tut sich zur selben Zeit auf. Wesentlich durch Pestalozzi geschieht es, daß sich die Herzen öffnen für das Recht des Volkes auf eine elementare Bildung der individuellen Kräfte, und so gewiß auch der Meister die Kraft seiner Theorie für die Umwandlung der Wirklichkeit überschätzt hat, so ist von da doch der edelste Ernst des Suchens ausgegangen nach einer Erziehung, die Entfaltung von innen heraus bedeutet und die echte

Werte erzeugen will statt kulturellen Scheines. Anregend aber in diesem Sinne muß Pestalozzi immer von neuem wirken. Auf besonderer Linie wirkte er durch Fröbel, dessen pädagogische Bedeutung in den übrigen Kulturländern zur Zeit höher gewürdigt wird als bei uns. Verhältnismäßig erst spät hat Herbarts pädagogisches Gedankensystem Kraft und Einfluß auf die wirkliche Erziehung und die Erzieher gewonnen, und noch erscheint seine Wirkung im Zunehmen begriffen, mindestens die Wirkung in die Breite, weit über die deutschen Grenzen hinüber. Daß die planvolle Bildung des Vorstellungskreises durch den Unterricht nicht bloß das wesentliche Stück der Erziehung, sondern geradezu das Wesentliche für das Werden der Persönlichkeit sei, ist der zentrale Gedanke, der dann für eine sorgsame, umsichtige und konsequente Anlage des Unterrichts die schätzbarste Anregung gegeben hat, wenn er auch sich keineswegs in dem Maße als richtig bewähren kann, wie die zahlreichen Anhänger Herbarts meinen.

So lebendig und so schwungvoll überhaupt an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts das pädagogische Denken war, soviel bedeutende Stimmen damals nebeneinander sich Gehör gewannen und verdienten, so reichlich auch weiterhin im Laufe des Jahrhunderts die Theorien sich miteinander messen und kreuzen, so ist es im ganzen doch mehr eine Periode organisatorischer Ausgestaltung und Umgestaltung als grundlegender neuer Ideen; der öffentlichen, der schulmäßigen Erziehung gilt ganz wesentlich das Interesse, und damit schon ist — wenigstens für uns in Deutschland, aber auch für die meisten anderen Kulturländer — der Unterricht durchaus in den Vordergrund gerückt, noch mehr als schon in der vorhergehenden Zeit. Dabei vollzieht sich anscheinend jede neue Einrichtung als Konsequenz aus gegebenen Voraussetzungen und Verhältnissen: Differenzierung der Schularten, Auswahl der Unterrichtsfächer, Aufstellung der Lehrpläne, disziplinarische Bestimmungen, Organisation der Lehrkörper. Aber zwischendurch tauchen denn doch, zunächst vereinzelt, dann häufiger, Zweifel auf, oder Proteste, oder Anklagen; neue Gesichtspunkte werden zum Ausgang genommen, neue Gegensätze bilden sich heraus, ein Zustand innerer Unsicherheit wird ziemlich allgemein, der an Ratlosigkeit mitunter grenzt.

Zwischen Laienmeinungen und Familienerziehung einerseits und den fachmännischen Anschauungen und Gepflogenheiten an den öffentlichen Schulen besteht viel mehr Spannung als gesunder Rapport. Der Rechte der Erziehung zu einem wesentlichen Teile durch die öffentlichen Veranstaltungen beraubt, hat die Familie sich ihrer Verantwortung im gewissen Sinne entwöhnt.

Aber vielleicht haben doch diejenigen am allermeisten unrecht, die da meinen, nach einem einfachen Rezept den Ausgleich und die Gesundung herbeizuführen, von einer einzigen Idee aus die gute Ordnung des Ganzen zu gewinnen. Denn in unserm Kulturleben wirken eben mannigfaltige Elemente und Strömungen aus der Vergangenheit nach; was in der Vergangenheit einander folgte, mit einander rang und einander ablöste, das lebt doch vielfach, matter oder kräftiger, fort, unausgeglichen. Eine neue Kulturperiode triumphiert nicht einfach über eine vorhergehende. Je länger die Gesamtentwicklung dauert, desto verwickelter werden die Verhältnisse. Jede neue Zeit, und namentlich jede lebendig neue, bringt mit neuen Strebungen auch neue Probleme hervor. Bei raschem Entwicklungstempo muß der Ausgleich des Heterogenen sich umso eher vermissen lassen.

Als neu ist eingetreten: die Verbindung der Erziehungsaufgabe mit dem Staatsgedanken, die früher nur sehr lose gelegentlich auftauchte; man ist gewissermaßen zu Platos Grundsätzen zurückgekehrt, man hat dieselben an mehr als einem Punkt in die Wirklichkeit umgesetzt. Hierher gehört nicht bloß staatlich durchgeführte allgemeine Schulpflicht, sondern auch staatliche Berechtigungen, angeknüpft an bestimmte Grade und Ergebnisse der Bildung, nebst der unbedingten staatlichen Kontrolle aller Unterrichtserteilung, auch die ganz bestimmte Organisation der Schulen aller Art. Wie diese Einheitlichkeit die Gefahr der Schablone mit sich bringt, der Schädigung der individuellen Werte oder Anlagen, ist offenbar; ebenso, wie hier das Nachweisbare an Erziehungsergebnissen vor den innerlichen Errungenschaften den Vorrang gewinnen muß. Dazu kommt als zweites: die nationale Färbung, welche die Erziehung angenommen hat mit dem Erstarken des nationalen Sonderbewußtseins, dem Rückgang oder der Außerkurssetzung des Kosmopolitismus. Zweifellos hat dieser Umschwung neue Kräfte im Innern der Zöglinge zu

wecken vermocht. Auch bleibt immerhin als höheres Band der getrennten Nationen nicht bloß der christliche Charakter, sondern auch in einem erheblichen Umfang das humanistische Bildungselement. Aber gerade um diese beiden selbst webt sich viel Frage und geht viel Kampf der Auffassungen.

Das Christentum ist fast in allen den verschiedenen Ausprägungen der Vergangenheit noch irgendwie lebendig. Zum Urchristlichen streben enge Kreise stets zurück, der mittelalterliche Charakter lebt in der römisch-katholischen Kirche mächtig fort, die Reformationsperiode in der Orthodoxie der protestantischen Kirchen, Pietismus und Methodismus besitzen mancherlei, im ganzen breite Vertretung; auch die Aufklärung, der Rationalismus sind nicht wirklich erstorben, weil sie nicht mehr geachtet sind, sondern als vollständig überwunden gelten: ihnen entspricht tatsächlich die religiöse Anschauung eines großen Bruchteils der Gebildeten oder Halbgebildeten, so wie in Frankreich ein großer Teil nach wie vor tatsächlich mit Voltaire geht statt mit den Priestern. Und auf die Erziehung macht jede jener Formen naturgemäß Anspruch. Der Gegensatz der Konfessionen ist stärker als seit lange, wenn auch die reichliche äußere Berührung ihrer Anhänger die Wirkung des inneren Gegensatzes etwas abstumpft. Deshalb so viel Klagen um Verkehrtheit unserer Erziehung von diesen Seiten, und ähnlich von anderen. Inwieweit das antike und humanistische Element noch immer unser bestes Geistesleben zu nähren vermöge, darüber gibt es viel heftigen Streit der Anschauungen, aber keine Instanz für maßgebende Entscheidung.

Das aus der Humanitätsperiode uns gebliebene Ideal der harmonischen Menschenbildung, das man auch unter schlichterem Namen als allgemeine Bildung festgehalten hat, wird vielfach in seiner Bestimmung für die große Masse der Zöglinge als zu kraftlos empfunden, die individuelle Kraft mehr abschwächend als entwickelnd. Dem inneren Bedürfnis einer ausdrücklich nationalen Bildung stellt der tatsächliche Zustand der Kultur das Bedürfnis auch einer gewissen Internationalität der Bildung gegenüber, und es muß die Vermittlung gesucht werden, die übrigens nicht allzuschwer heißen kann. Überhaupt ringt das ebenfalls mit dem Zustand unsrer Kultur zusammenhängende encyklopädische Bedürfnis mit der Richtung auf eine kernhafte Bildung des Innern. Es ringt das

Enthusiastische mit dem realistisch-Exakten. Das Ästhetische fordert ein ernstliches Recht auch in dem Bildungsplan der Jugend, und das Können, auch ein praktisch-produktives oder ein ästhetisch-reproduktives Können soll neben dem Verstehen und Wissen gewürdigt werden. Nicht minder aber die Willensbildung neben und gegenüber der intellektuellen. Der Fortschritt physiologisch-hygienischer Erkenntnis hat längst und mit zunehmender Stärke seine Wirkung auch auf die Erziehungsprogramme geübt, und das rechte Gleichgewicht gilt noch immer nicht als verwirklicht, Locke's Citat der mens sana in corpore sano wird endlos von neuem ausgerufen.

Vielleicht noch bedeutungsvoller als dies alles sind die Forderungen einer sozial ausgleichenden Einrichtung der Erziehung, der Anspruch aller Stände auf gleich volle Bildungsgelegenheiten, während doch andererseits grade das Gegenteil, die sorgsame Abgrenzung einer vornehmen Schicht von der Menge durch gewisse Eigentümlichkeiten der Erziehung, auch in unserer Zeit immer wieder gesucht und verwirklicht wird.

Die Verhältnisse sind ziemlich ähnlich in den verschiedenen Kulturländern. Den großen führenden Nationen wird es vielleicht noch weniger schwer, einen festen Weg trotz allem zu finden als den kleineren, die sich nach verschiedenen Seiten abhängig fühlen. Erhebliche Ungleichheit fehlt immerhin auch zwischen den benachbarten Ländern nicht.

Ungleich sind schon die natürlichen Grundlagen und Bedingungen; und zu ihnen kommt eine jahrhundertelange eigenartige Entwicklung der Anschauungen, Gewöhnungen, Einrichtungen, auch der Ideale, ja auch der Anlagen und Kräfte. Die Franzosen unterscheidet von uns ein rascheres Reifen der Jugend, eine größere Impetuosität oder doch Lebendigkeit der Äußerungen des Innenlebens, eine größere Klarheit der Stimmungen, ein lebendigerer und empfindlicherer Formensinn, eine größere Freude an fließender, schöner, tadelloser Rede, eine häufigere Begabung für selbständige Einfälle. Und natürlich wird ihnen, was Vorzug oder doch Eigenart ihrer Begabung ist, auch Gegenstand der Pflege, Ziel der Ausbildung. Auch im Verhältnis der Eltern zu den Kindern herrscht mehr übersprudelndes Gefühl als bei uns, viel Zärtlichkeit oder Familiarität,

und die Jugend wächst in der Tat früher in das Wesen der Erwachsenen hinein; wir Germanen behalten unsrerseits auch als Erwachsene länger und öfter etwas von dem dunkleren Innenleben der Kindheitsstufe. Für den Unterricht fällt neben schon Berührtem ins Gewicht die nähere innere Beziehung zur Antike in der römisch-lateinischen Ausbildungsform, die über die Verwandtschaft der Sprachen hinaus auf das Gebiet der Denkweise reicht. Ja, auch auf das ethische Gebiet greift dies hinüber: der Gedanke an den durch Erziehung und Bemühung zu erringenden persönlichen Erfolg, die stimulierende Kraft der Auszeichnung ist allgemein von großer Wirkung, und weitaus die meisten Franzosen würden nicht begreifen, wie man auf eine möglichst starke Benutzung dieser Anregung in der Erziehung verzichten sollte[7]). Damit hängt die breite Rolle der Prüfungen zusammen, durchweg Konkurrenzprüfungen, immer wieder bestimmt, die besten Köpfe als solche hervorgehen zu lassen und von den unbedeutenderen zu scheiden. Eine Überlieferung aus der Zeit der Vorherrschaft geistlicher Erziehung sind die weithin bestehenden Internate, auch wenn dieselben rein staatlichen Charakter haben und klerikalem Einfluß ganz entrückt sein sollen. Welche bestimmten Vorteile diese Internatserziehung gewährt neben bestimmten Nachteilen, ist nicht schwer zu überschlagen. Weniger hat sich die Überlieferung der kulturellen Selbstgenügsamkeit behauptet: um die anderen großen Kulturvölker der neueren Zeit, ihre Sprachen, ihre Geistesart, ihre Leistungen sich nicht oder doch nicht ernstlich zu kümmern hat man aufgehört; die letzten Jahrzehnte haben darin sehr schätzenswerte Wandlung gebracht.

Entsprechend der tiefen Verschiedenheit des nationalen Wesens überhaupt tritt zur französischen Erziehung die englische in deutlichen Gegensatz. Abweichend ist schon das innere Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Man sieht in den letzteren schon sehr frühzeitig gerne selbständige Wesen, mit eigenen Lebensrechten, bestimmt, sich auf ihre Weise zu entwickeln und auszuleben; ein zärtliches Zusammenschmelzen der Herzen ist nicht, was man sucht oder bedarf; ohne allzu großes Herzbrechen oder Sträuben gibt man denn auch die jungen Söhne weg vom Elternhaus in die grobe Mühle des geschlossenen Schullebens, damit sie sich üben, sich behaupten, sich durchringen lernen. Für das englische Bewußtsein steht im Vordergrund aller

Erziehungsziele die Willensbildung: stark, fest, klar und ausdauernd zu wollen ist das Wesentliche; der Inhalt des Wollens darf in weitem Umfang dem Individuum überlassen bleiben. Aber von schädlichem, von zersetzendem Individualismus bleibt das nationale Leben doch frei: als Gegengewicht wirkt die Stärke der nationalen Überlieferung, der festgewurzelten Anschauungen und Wertungen und namentlich auch fester sozialer Formen. Daß alle die einzelnen kräftig wollen, hindert nicht, daß ein starker Gesamtstrom des Strebens da ist. Wird darüber ein feineres Empfinden für fremde Lebensinteressen oft vermißt, erscheint Rücksichtslosigkeit als ein häufiges Ergebnis der nationalen Erziehung, so ist diese immerhin da erträglicher, wo man gewissermaßen auch der eigenen Person gegenüber rücksichtslos ist, ihr energische Zumutungen stellt, vor rauher Schule nicht zurückschrickt. Daß eine ausdauernde Leibesschulung nicht geringer geschätzt wird als eine zusammenhängende Geistesbildung, ist bekannt. Unser deutsches Ideal einer „allgemeinen Bildung" intellektuellen Charakters hat drüben keine Geltung: organische Vollständigkeit der Wissensbildung ist nicht Bedingung der Anerkennung. Auf irgend welchem Gebiete etwas Tüchtiges zu wissen, gibt einen Anspruch auf Respekt; Ignoranz nach anderen Seiten schändet nicht. Übrigens fällt es der Nation immer schwer, Wissen ohne Rücksicht auf seine Verwendbarkeit zu schätzen. (Zum Teil begnügt man sich mit der Verwendbarkeit in Konkurrenzprüfungen und zum Erwerb von Ansprüchen durch diese Prüfungen.) Eine Schätzung auch ohne solchen Hintergrund erfährt nur die in erheblicher Breite festgehaltene, spezifisch humanistische Bildung, um der Überlieferung und um der aristokratisch auszeichnenden Bedeutung willen.

Dem zähen Festhalten an überlieferten Formen des Erziehungswesens (das sich übrigens großenteils auch auf Unterrichtsmethoden erstreckt, wie auf die Anwendung disziplinarischer Mittel und auf manches andere) geht zur Seite eine starke Abneignng gegen jede zentralisierende Regelung des Schulwesens. Vielleicht das Wichtigste aber in der englischen Erziehung ist die Bedeutung, die man dem Gemeinschaftsleben der Zöglinge beimißt und die dieses Gemeinschaftsleben wirklich besitzt. Der in der Zöglingschaft sich bildende, sich bewahrende und weiter übertragende Geist, die Zucht durch die Kameradschaft, eine oft unerbittliche, aber darum nicht verbitternde Zucht, die

Gelegenheit einer breiten und freien Entfaltung der jugendlichen Antriebe bewähren unverkennbar eine erfreuliche Kraft, und das Interesse der gesamten Nation ist dem Erziehungswesen um dieser Seite willen gesichert. Namentlich aber nehmen auch die Lehrer an diesem sympathischen Interesse teil: ihr Verhältnis zu den Zöglingen ist mehr als anderswo das von leitenden Freunden, von persönlichen Erziehern — namentlich soweit die Schulanstalten nicht eine rein merkantile Grundlage haben, was bei der beschränkten Zahl der öffentlich unterhaltenen Schulen in erheblichem Umfang der Fall ist. Für die Gefahr der einseitig bevorzugten und übersteigerten Leibesübungen, wie für die Unzulänglichkeit der intellektuellen Seite fehlt der Blick nicht mehr schlechthin. Man wird sich bewußt, vom Auslande, dem man nach wichtigen Seiten vorbildlich ist, auch Wichtiges übernehmen zu können und zu sollen[8]).

Kaum die gleiche Bedeutung wie diese beiden Nationen kann eins der anderen Kulturvölker auch mit seinen erzieherischen Anschauungen und Bestrebungen für uns besitzen. Der Anschluß der Einrichtungen an das französische Vorbild oder der Einklang der Anschauungen mit diesem Vorbild reicht nicht bloß weit bei den romanischen Nationen, sondern berührt zum Teil auch andere Nachbarn. Die Skandinavier bewähren ihren germanischen Charakter in allem Wesentlichen, doch nicht ohne Eigenart; die mannigfaltig untermischten osteuropäischen Völker sind auch hier in Anschluß und Empfänglichkeit gegenüber den westlicheren Kulturträgern nichts weniger als ungeteilt. Eine sehr bestimmte Beachtung aber verdienen die Nordamerikaner, bei denen sich trotz aller natürlichen Abhängigkeit von europäischen (englischen und deutschen) Vorbildern selbständige Ideale und Maßstäbe kräftig herausarbeiten. Der in Europa und vielleicht zu allermeist im idealistischen Deutschland so viel verurteilte „Amerikanismus" als die ausschließliche Richtung auf raschen, materiellen Erwerb unter äußerster Anspannung der Kraft, Auskaufen der Zeit und Ausnutzung aller Mittel ist sichtlich nicht mehr das, was das amerikanische Kulturleben schlechthin charakterisiert. Ein sehr ernstliches Bildungsstreben hat begonnen, das große Land mehr und mehr zu durchdringen, und es wird denen drüben leichter, aus den auseinanderstrebenden alten Ländern das Beste gleichzeitig zu übernehmen, um es auf eigene Art zu verarbeiten.

Übrigens fehlt es bei ihnen auch nicht an vollständig neuen und sehr beachtenswerten Versuchen[9]). Ein Auseinanderfallen der persönlich bildenden Stoffe und des für die Teilnahme am konkreten Kulturleben Erforderlichen ist überhaupt nichts, das ewiges Recht beanspruchen könnte: der Gegensatz zwischen Utilitarismus und Idealismus durfte eine lange geschichtliche Periode durchziehen, aber er kann doch nur eine geschichtliche Erscheinung sein, kein in sich notwendiges Verhältnis.

Das aber bildet einen weiteren Zug zur Kennzeichnung der gegenwärtigen Sachlage: man nimmt in den einzelnen Ländern weit eifriger als ehedem Kenntnis von den erzieherischen Einrichtungen nicht nur, sondern auch dem erzieherischen Geiste der anderen Nationen: man prüft das Eigene, auch das lange Eingewurzelte und anscheinend national Unauflösliche, am Vergleich mit dem Fremden. Nicht bloß um Schulorganisation, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden, um das noch einmal ausdrücklich zu sagen, handelt es sich dabei, sondern auch um die tieferen pädagogischen Fragen, um die Wege zur echtesten Tüchtigkeit, zum sichersten Menschenwert. Daß wir seit Jahrzehnten nach den großartigen englischen Jugendspielen hinüberschauen, etwa auch nach der sprachlich literarischen Feinbildung der Franzosen, sind nur einzelne Zeugnisse; nicht wenig Sonstiges verdient Beachtung und Interesse.

Nach Deutschland anderenteils als dem klassischen Lande der Schulerziehung blicken fast von überall her die Ausländer — vielleicht schon verspätet, vielleicht in einem Zeitpunkt, wo wir in Wichtigem überholt sind, wie denn auch in der Tat gemischte Eindrücke und Zweifel kundgetan werden. Sollten konkretere nationale Bedürfnisse bei uns das pädagogische Interesse wirklich zu sehr verdrängen? Oder sollte dieses Interesse nur noch als fressender Zweifel, als dreinfahrende Laienkritik, als lärmende Zeitungsbeschwerde sich lebendig zeigen? oder nur als Sorge der Politiker? Sache der Pädagogen selbst muß doch wohl das pädagogische Interesse bleiben, bei ihnen über die Fragen der Routine hinaus in die Tiefe gehen, und an dem Ernst ihres Interesses müßte sich dasjenige der weiteren Kreise der Nation regeln und läutern. Daß fast in aller Vergangenheit die wichtigsten Anregungen von außen her kommen mußten, ist, wenn auch psychologisch und kulturhistorisch erklärlich, doch für die Pädagogen von Fach keine Ehre.

Wenden wir uns nach diesem Umblick über das Wirkliche in Vergangenheit und Gegenwart nun zu den theoretischen Fassungen des Erziehungsbegriffs.

Überblickt man die Definitionen oder Umschreibungen, welche die pädagogischen Systeme oder Lehrbücher von Wesen, Bedeutung, Zweck und Ziel der Erziehung geben, so ist der Zusammenhang der einzelnen teils mit der individuellen Geistesart der Verfasser, teils mit der allgemeinen Strömung des Geistes ihrer Zeit, teils mit bestimmten kulturellen Zeitverhältnissen selbstverständlich herauszufühlen.[10]) Vielleicht sind die Unterschiede unscheinbar und doch durchaus nicht bedeutungslos; in den Worten versteckt sich manches, was herauszulesen erst einen besonderen Gesichtskreis erfordert. Eine Reihe von Definitionen könnte eindruckslos vor den Ohren vorüberrollen. Suchen wir die wirklichen Unterschiede, so findet sich die Aufgabe der Erziehung bald mehr von sozialem Gesichtspunkt aus bestimmt und bald mehr von individuellem, und außerdem bald mehr von idealem, bald mehr von kulturellem. Diese doppelte Unterscheidung kreuzt sich zum Teil, aber sie läßt sich darum doch festhalten. Wo man wesentlich an das Individuum als den Gegenstand des erzieherischen Interesses denkt, ist das, was als Ziel hervorgehoben wird, bald die Entwicklung von Kräften, oder Harmonie von Kräften, echtes Menschentum (in verschiedenen Formulierungen), bald auch Hinführung zur Selbständigkeit, Befähigung zur Selbsterziehung, innere Befreiung, Gestaltgebung. Dann tritt die eudämonistische Bestimmung als höchstes Wohlsein, Wohlergehen, Glückseligkeit auf. Ferner die ethische, als Verwirklichung der Sittlichkeit, als Herrschaft moralischer Maximen, als Herrschaft praktischer sittlicher Ideen, oder auch als Entwicklung sittlich wertvoller Individualität, Charakterstärke der Sittlichkeit, einfacher oder volkstümlicher bezeichnet mit sittlich-religiöser Persönlichkeit.

Die soziale Zielbestimmung kommt vielleicht nur als mit dem Individuellen gleichzeitige Nebenrücksicht auf die engere oder weitere Lebensgemeinschaft zur Geltung, und zwar kann dabei an das nötige Anpassen oder Angleichen an die Gemeinschaft gedacht werden, oder an die Nützlichkeit des Erziehungsergebnisses für die Gemeinschaft, oder auch an das durch die Erziehung der einzelnen zu bezweckende möglichste Wohlsein der möglichst vielen. Eine andere, tiefer greifende

Fassung ist es, daß ein Hineinbilden des Zöglings in die bestimmte Lebensgemeinschaft oder die verschiedenen ihn umfangenden, seiner harrenden, wertvollen Lebensgemeinschaften erfolgen soll. Noch voller wird es klingen, wenn man den Begriff der organischen Gliedschaft des einzelnen hier herbeiziehen will. Wiederum in anderer Weise kommt das soziale Ziel zur Geltung, wenn die Einpflanzung einer ernstlich auf das Interesse der Gemeinschaft hingehenden Willensrichtung in die einzelnen Zöglinge zur zentralen Aufgabe gemacht wird. Daß bei den letztgenannten Auffassungen die Ausbildung der Individuen als solcher nicht vernachlässigt zu werden braucht, ist ersichtlich.

Wesentlich von dem kulturellen Gesichtspunkte geht man aus, wenn man als Ziel die Erhebung auf die vorhandene allgemeine Kulturstufe ansieht. Dabei aber kann (und das wird praktisch den meisten Erziehern vor Augen stehen und genügen) an die tatsächlich im Lebenskreise des Zöglings verwirklichte Kultur gedacht werden, oder es kann andererseits die volle Höhe der in der Gegenwart erreichten Kulturlinie vorschweben (kann — oder konnte wenigstens in vergangenen Zeiten). Und es kann wesentlich an die Übermittlung von vorhandenem Kulturstoff gedacht werden, aber an das Empfänglichmachen für die Kulturarbeit, das Einflößen von Interesse für dieselbe. Darüber hinaus reicht es dann, wenn Antriebe und Befähigung auch zur Weiterführung der Kultur mit entwickelt werden sollen. Die Kultur selbst aber kann verhältnismäßig äußerlich genommen, wesentlich als äußere (technische, wirtschaftliche, etwa auch soziale) Kultur gedacht werden, oder andererseits das Innerlichste menschlicher Wertbildung (also die erreichte oder vorschwebende ethische Höhe, die religiöse Stufe, auf die man sich erhoben hat) einschließen. Der gesamten kulturellen Betrachtungsweise tritt aber zur Seite und schließt sich als eine Nüance an die biologische. Sie sieht die Aufgabe der Erziehung darin, daß dieselbe den Prozeß der Reifeentwicklung der gesamten Gattung nun die einzelnen Nachwachsenden in möglichst geschlossenem Zusammenhang und in dem Raum der Jugendjahre bis zur vollen Höhe durchlaufen lasse und dem einzelnen das anbilde oder bei ihm herausbilde, was die Gattung an entwickelten Organen, an wertvollen Kräften gewonnen hat.

Alter als solche Auffassungen des Zieles sind die den kulturell-biologischen geradeswegs gegenüberstehenden idealistischen. Alter,

aber darum nicht veraltet, nicht abgestorben. Eigentlich sind schon unter dem Angeführten Bestimmungen idealistischen Charakters vertreten. Aber zahlreich sind sie in vollerer, wärmerer Formulierung vorhanden: als persönliche Vollkommenheit, als göttliche Natur (Divinität, Ebenbildlichkeit Gottes, Gottesmenschentum u. s. w.) oder als Vergeistigung der Menschennatur, als Wiedergeburt (so auch in philosophischem Sinne), als Erhebung zum unbedingten Vernunftwesen, als Erfüllung mit ewigen Anschauungen und Ideen, auch — wieder in mehr sozialem und vielleicht kulturellem Sinne — als Mitwirkung an der Entwicklung der Menschheit zu ihrer Vollkommenheit.

Man kann den gegebenen Unterscheidungen nach andere anfügen oder gegenüberstellen: allen idealistischen Zielbestimmungen die realistischen, den formalen die materialen, den absoluten die relativen. Und wiederum kreuzen sich dann diese Unterscheidungen vielfach mit den obigen. Ob Erhebung über die Wirklichkeit oder Anpassung an die Wirklichkeit, ob Entwicklung von Kräften oder Erfüllung mit Inhalt, ob unbedingte und allgemein gültige Ziele oder durch Verhältnisse beschränkte und nach Verhältnissen sich beschränkende, diese Verschiedenheit trat schon genugsam hervor. Um bei dem zuletzt berührten Gegensatz noch einen Augenblick zu verweilen: daß es in Wirklichkeit kein Erziehungsziel gibt, das von der Bestimmtheit und Beschränkung durch Nationalität, durch Abstammung, Rasse, Zeitalter unabhängig wäre, darf nicht verkannt werden.[11]) Aber auch die Unterschiede des Standes oder wie man sonst die nie ganz vergehende soziale und kulturelle Schichtung bezeichnen will, können niemals schlechthin ohne Einfluß auf die wirkliche Zielsetzung bleiben. Auch wenn man in Worten ein einheitliches und gleichartiges Ziel formulieren kann: was darunter in jedem Falle zu verstehen ist, muß im besonderen erkannt und gefühlt werden. Wir können von einem besonders zu bestimmenden Charakter der Erziehung reden, und auf ihn soll weiter unten ausdrücklich die Rede kommen.

Auch über das Gegenüber von formaler und materialer Zielsetzung sei noch ein Wort gesagt. Es ist die besondere Auffassung Herbarts und seiner Jünger, daß durch planvolle Übermittlung eines geschlossenen und wertvollen Kreises von Vorstellungen die eigentlich bildende Arbeit geschehe, indem in diesen Vorstellungen und deren Bewegung alsdann das Leben der Seele sich vollziehe. Bei dieser

Anschauung denn also fallen formale und materiale Bildung nicht auseinander: die formale Aufgabe liegt nur in dem Geschick des Erziehers, die Vorstellungen zu wählen, zu wecken, zu verknüpfen. Von einzelnen Kräften der Seele darf so wenig wie von angeborenen Trieben die Rede sein. Diesem psychologischen Standpunkt nähert sich auch Beneke, der erst aus verbliebenen Spuren „Angelegtheiten" entstehen läßt.[12]) Und dem gegenüber nun das Programm von der formalen Bildung, das für unser öffentliches Bildungswesen so oft hingestellt worden ist, die Anschauung, als ob man an einem dazu geeigneten Stoffe die wünschenswerten Kräfte der Zöglinge in der Weise auszubilden vermöge, daß sie nun auf jedem beliebigen anderen Gebiete sich bewährten, als ob es einer Mannigfaltigkeit von Stoffen nicht bedürfe, als ob das Stoffliche überhaupt für die eigentliche Bildung nicht in Betracht komme. Die Reaktion gegen diese, namentlich von Neuhumanisten vertretene Anschauung hat dann dazu geführt, die Bedeutung oder die Möglichkeit einer formalen Bildung über die einzelnen, bestimmten Stoffgebiete hinaus überhaupt zu leugnen, was freilich doch auch der wirklichen Erfahrung nicht entspricht. Jedenfalls aber kann die Erziehung, wie wir ihrer bedürfen, nicht sich mit Schulung oder Herausbildung von Kräften begnügen: es ist auch ein wertvoller Stoff in den Zögling hineinzubilden, ein reicher Vorstellungskreis ihm anzubilden, was wiederum sich nicht mit der Übermittlung von sogenannten Kenntnissen erschöpft. Das rechte Ineinander von Bildungsstoff und Kräfteentwicklung ist eben eins der ewigen Anliegen rechter Erziehung. Das Auseinander oder Gegenüber kann als solches logisch aufgestellt und kann auch durch stümpernde Praxis angestrebt werden, die Durchdringung oder das Gleichgewicht ist die wirkliche Aufgabe.

Und nicht viel anders wird es mit den übrigen oben hingestellten Gegensätzen stehen. Sie werden gewonnen durch begriffliche Analyse, oder sie werden betont je nach dem allgemeinen Geist der Zeit oder dem Bedürfnis der Reaktion gegen eine entstandene Einseitigkeit. Aber im Grunde flicht sich die Erziehungsaufgabe aus jenen verschiedenen Fäden zusammen; auf einen einzigen Zielpunkt unbekümmert um rechts und links hinzustreben, genügt nicht; der Erzieher muß immer wach bleiben für verschiedene Rücksichten zugleich; wer nur einer dient, mag an der Erziehung vielleicht tüchtig mitwirken, aber

die Aufgabe des Erziehers schlechthin umfaßt mehr. Übrigens bedarf doch auch jede bestimmte Formulierung wieder, daß man sie sich deute aus dem Geiste des Formulierenden heraus. Und manches, was dem Ausdruck nach sehr bestimmt und geschlossen erscheint, bleibt darum inhaltlich unbestimmt genug. Was bedeutet in Wahrheit die Harmonie der Kräfte, oder was harmonische Bildung des gesamten Menschen? Sind die Kräfte gegeben wie die abgezählten Saiten einer Leier oder Zither? und brauchen sie nur gestimmt zu werden wie diese? Was gehört zum rechten Vollklang? welche Saiten sollen vortönen? Das alles wird sich sehr verschieden beantworten in verschiedenen Zeiten und je nach der Art zu fühlen und zu schätzen. So ist namentlich auch mit der oft geforderten harmonischen Ausbildung von Körper und Geist weit weniger Bestimmtes gesagt als man meint, und es bleibt die Möglichkeit einer vollen und unzweifelhaften Harmonie hier wohl immer Problem. Kaum Bestimmteres kann der Begriff der Humanität darbieten, der Divinität, Gottebenbildlichkeit und die ähnlichen; alle diese Formulierungen, in denen eine persönliche Art zu sehen und zu fühlen ihren Ausdruck sucht, bedürfen eben auch wieder persönlicher Gefühlsweise zu ihrer Deutung. Sonst sind sie nur Worte, Schälle. Der Begriff der Wiedergeburt des natürlichen Menschen, in einem philosophischem Sinne hier eingeführt, deutet gewiß kräftig auf die tiefgehende Aufgabe, auf das volle Gewicht der Erziehung hin, aber die hier vorgenomene Entlehnung und Verschiebung bleibt doch unter mehr als einem Gesichtspunkt sehr anfechtbar. Geburt eröffnet nur das Leben und ist momentan, die Erziehung ist allmählich und durchschlingt sich mit der allgemeinen Lebensentwicklung.

Wird auf die Entwicklung der Individualität als die eigentliche Hauptaufgabe hingewiesen, so ist Individualität noch keineswegs identisch mit wertvoller Eigenart oder eigenartigem Werte, sie ist ethisch neutral, sie bedarf vielfach der Abschwächung, Zurückdrängung, Unterwerfung ebensosehr als der Förderung und Entwicklung, sie ist uns nur schätzbar einerseits als der unentbehrliche Rahmen, als das feste Gefäß oder Gerüst, vielleicht als Bürgschaft für wirkliche Kraft, und dann im Dienst der Aufgaben, die über sie selbst hinaus liegen, und im Dienste der Gemeinschaft. Ferner aber kann doch die Angleichung an die Lebensgemeinschaft, oder auch das Eingliedern

in dieselbe in Wirklichkeit betont werden im Sinne eines kulturfeindlichen Beharrens beim Überlieferten und Gewordenen, wie es andererseits freilich ein gesundes und wertvolles Ziel bedeuten kann. Daß in der Definition des Erziehungsziels der Begriff der Kultur sehr ungleiche Tiefe besitzen kann, ward schon oben berührt. Eine Zielbezeichnung aber, welche ausgeprägte sittliche Charaktere, von Religiosität und Sittlichkeit durchdrungene Persönlichkeiten fordert, oder Träger der zu stetem Wachstum bestimmten Vollkommenheit des Menschengeschlechts, trägt dem Maße des Möglichen zu wenig Rechnung und kann eigentlich nur einen beschämenden Gegensatz zwischen dem tatsächlich sich Ergebenden und dem Gewollten fühlbar machen.

Im Grunde ist es vielleicht wertvoller, für die erzieherische Einwirkung die Richtung zu bestimmen als den Zielpunkt. Das Ziel selbst mag in der Unendlichkeit liegen, und dieses unendlich hoch gelegenen Zieles mag man sich auch bewußt bleiben. Doch auch indem man mit seinem Ergebnis fern davon bleibt, kann man das Rechte geleistet haben, das Rechte weil das Mögliche und weil in der rechten Richtung. Und indem sehr ungleiche Ergebnisse bei den verschiedenen einzelnen Zöglingen gewonnen werden, braucht die Einheit der Leistung doch nicht zu fehlen, das Ganze nicht auseinander zu fallen. Ist es doch auch so, daß das Gesamtwerk der Erziehung nicht mit einem volltönenden Finale abschließt, sondern allmählich verklingt. Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen: so hat auch der Erzieher zu sprechen, dessen Einwirkung allmählich zurücktritt, während die selbständige Bewegung des Zöglings Raum erhält.

Gewissermaßen haben wir von zwei Punkten aus auf das eine Ziel hin zu visieren, zwei Linien mögen als selbständig dahinlaufend gedacht werden, aber darum doch nicht auseinander strebend, vielmehr nach anscheinender Parallelität zusammenlaufend. Um dafür eine sehr schlichte Bezeichnung zu wählen, so gilt es, dem Zögling rechten *Halt* und rechten *Wert* zu verleihen. Rechten, das heißt: wirklichen, und heißt zugleich: den möglichen. Was sollen diese bescheidenen Benennungen einschließen? Zugleich wenig und viel, aber nichts bestimmt Abgegrenztes, Richtlinien vielmehr als Maße, Linien,

die sich gewissermaßen durch verschiedene Zonen erstrecken, oder durch verschiedene Luftschichten aufwärts laufen.

Der rechte Halt bedeutet in seiner einfachsten und nächsten Verwirklichung nur die Möglichkeit, im Leben überhaupt zu bestehen, eine Subsistenz für sich zu finden, eine Stätte irgendwo im Gesamtleben der Gemeinschaft, den natürlichen Kampf ums Dasein bestehen zu können, den regelmäßigen Anforderungen der Verhältnisse gewachsen zu sein. So viel gilt als Ziel für alle, so verschiedene Höhe auch für die Verwirklichung denkbar ist. Aber natürlich gilt noch anderes für alle: die Bildung eines Kernes der Person, die Gewinnung von Halt gegenüber den bloßen Impulsen, Trieben, Neigungen, von Widerstandsfähigkeit gegen Affekte und Leidenschaften, das Werden eines inneren Zusammenhangs. Und weiter oder höher: Halt gegen die zufälligen Strömungen der Umgebung, innere Selbstbehauptung, Halt also auch *gegen* die Gemeinschaft, Selbständigkeit des Fühlens und Urteilens, Werden einer positiven Individualität, womöglich eines wertvollen Charakters, Besitz eigener Grundsätze, Überzeugungen, vielleicht einer Weltanschauung. Und mit alledem womöglich auch wieder ein Halt *für* die umgebende Gemeinschaft, ein Element des Bestandes im allgemeinen Schwanken und Zerfließen. Endlich auch — etwas viel Einfacheres wiederum — Halt gegenüber den eigenen Erlebnissen, der Einwirkung persönlichen Schicksals, also Seelenstärke, Glück oder Frieden auch in Wirren und Ungemach. Dies mag statt des „Wohlseins" oder der „Glückseligkeit" jener Theoretiker stehen, im ganzen aber den berechtigten Anforderungen recht verschiedener Standpunkte Rechnung getragen sein.

Zugleich aber der rechte Wert? Am einfachsten in dem Sinn, daß der Zögling irgend eine Rolle in dem Organismus der Gemeinschaft wirklich auszufüllen vermöge, ein „brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft" werde. Zugleich aber doch auch in dem ebenfalls einfachen Sinn, daß er fühlend und strebend das Leben der Gemeinschaft mit lebe, also sich sympathisch den Mitlebenden verbunden fühle, gesunde Teilnahme beweise, und so dieses Leben der Gemeinschaft doch *auch*, wenn auch an ganz bescheidenem Teile, mit sichere und fördere. Aber womöglich über diese elementare Wertstufe hinaus: daß er höher schätzbare Funktionen zu erfüllen vermöge, oder daß er als sittliche Person durch Beispiel und den

natürlichen Einfluß der Berührungen und Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft ihr wertvoll werde, zu ihrem Werte beitrage. Und darüber hinaus vielleicht, daß er eigenartige Leistungen biete, daß er eine eigenartige ethische Potenz werde, als ausgeprägte Persönlichkeit, als selbständiger Charakter, schon durch das Bild seines Wesens wirkend, als Träger von Harmonie, Gegenstand inneren Wohlgefallens, Quelle von Verehrung oder Liebe, oder mit Überlegenheit eingreifend in das gemeinschaftliche Leben und Streben eines engeren oder weiteren Kreises. Denn wenn das Gesagte einem weiteren Kreis gegenüber nur von Personen von überragender Bedeutung gelten könnte, so bedeutet schon die Verwirklichung innerhalb eines beschränkten Lebenskreises doch eine Oberstufe der Wertentwicklung.

Wie diese Doppellinie der Gewinnung von Halt und Wert nicht getrennt bleiben müsse, vielmehr doch in eine einzige zusammenlaufe, darauf darf wohl noch einmal hingewiesen werden. Und daß es bei der Erziehung gelte, auf diese Linien zu bringen, möglichst weit zu bringen, bei möglichster Kraft zu weiterer Bewegung, nicht ausdrücklich bis zu einem höchsten abschließenden Punkte zu führen, auch das sei wiederholt ausgesprochen. Es hat wenig Zweck, bei der Bestimmung des Erziehungszieles von der Relativität des für die verschiedenen Zöglinge Erreichbaren abzusehen. Ist das Vorstehende vielmehr eine Umschreibung oder Beschreibung als eine Definition, so darf wohl auch eine solche bloße Umschreibung ihr Recht beanspruchen. Jedenfalls ist damit zugleich dem sozialen wie dem individuellen, dem idealen wie realen, dem formalen wie materialen, dem absoluten wie relativen Gesichtspunkt Raum gegönnt, und die Aneinanderreihung einer im Elementaren bleibenden Zielsetzung mit einer in das höher Schätzbare reichenden und einer zu idealem Wert sich erhebenden wird nur der ewig natürlichen Verschiedenheit der Menschenkräfte entsprechen. Es sei dies Ganze eben nur eine Art, den reichen Inhalt dessen, was die Erziehung will und soll, zu fassen, und nicht etwa die notwendige oder gegenüber den andern die richtige.

Die Frage nach der Macht der Erziehung geht nicht bloß den pädagogischen Denker an. Wer praktisch erziehen will, sollte doch auch vor falschen Annahmen bewahrt bleiben. Über das Mögliche sich zu täuschen, durch das Wirkliche enttäuscht zu werden, liegt nahe

genug. Die volkstümliche, die dem Unbefangenen nächstliegende Anschauung ist optimistisch. Daß die regelmäßigen, vernünftigen, planvollen Einwirkungen der Erziehung Kraft haben müssen, daß sie bestimmend, bildend, verwandelnd wirken, das erwartet man allgemein. Daß das Wesen der meisten Erwachsenen durch die ihnen zu teil gewordene Erziehung im breitesten Umfang bestimmt sei, erscheint handgreiflich. Dahinter steht freilich noch — ebenfalls unverkennbar — die individuelle Eigenart, aber auch sie mußte nicht etwa von Erziehung unberührt, von ihrem Einfluß unverwandelt bleiben. Oder doch? Es war Schopenhauers Ansicht, daß das Innerste des Individuums, seine eigentlichste Willensrichtung, durch keine Erziehung bestimmt oder umgestimmt werde, daß es gegeben sei und bleibe. Das Volk kommt wenigstens in gewissen Fällen zu der Ansicht, daß eine aller Erziehung widerstrebende Eigenart vorliege. Man bescheidet sich dann: „bei dem hilft alles nichts". Oder man erwartet dann Wandel nur noch von tiefgehenden Ausnahmewirkungen, seien es Maßnahmen oder Schicksale. Die biologische Wissenschaft stellt die elementare Macht der Vererbung kräftig heraus. Aber sie leugnet nicht die Möglichkeit der Umbildung auch des Angeerbten. Und in Wahrheit sind dem Individuum neben stark hervortretenden Eigentümlichkeiten von den unmittelbaren Erzeugern her andrerseits doch zahlreiche schwächere Keime von der großen Zahl der früheren Vorfahren her mit vererbt, so daß auch unter diesem Gesichtspunkt die Entwicklungsfähigkeit allgemeiner bleibt, als es zunächst scheinen mag. Aber wie wenig ist doch das Ergebnis auch der planvollen Erziehung sicher! Wie wenig gewiß ist namentlich die Wirkung der einzelnen, wenn auch noch so wohl gewählten erzieherischen Maßnahme! Wie unendlich viel würde dazu gehören, daß die Erziehung wirklich einheitlichen und geschlossenen Charakter trüge! Und wie viel kann gerade dadurch gefährdet werden, daß die Erziehung ein allzu bestimmtes und festes System befolgt, das bis auf einen gewissen Punkt sicher gestaltend wirken mag, aber nicht das Wertvollste hervorgehen läßt, was in dem bestimmten Falle möglich wäre! Hier spielt denn in die Frage von der Macht der Erziehung diejenige von dem Recht derselben hinein.

Welches ist eigentlich die Kraft der Selbstentfaltung des jugendlichen Menschen? Wird sie von Rousseau absolut geschätzt, so wird

sie doch offenbar von vielen auch viel zu gering geachtet. Sie leistet sichtlich Gewaltiges in den ersten drei bis sechs Jahren; aber sie geht auch weiterhin der erzieherischen Einwirkung zur Seite, ihr entgegenkommend und sie ergänzend, oder aber sie hemmend und alsbald selbst sie korrigierend. Welches ist also die Kraft der Erziehung gegenüber den verschiedenen Altersstufen? Sichtlich und sicherlich ist sie am tiefgehendsten gerade in derjenigen Periode, wo auch die Kraft der Selbstentfaltung am fühlbarsten hervortritt, in der frühesten, dort wo mit der größten Weichheit oder Plastizität des Wesens zugleich der stärkste Trieb zur Gestaltung waltet, und abnehmend dann weiterhin. Aber doch keineswegs schlechtweg abnehmend, sondern in bestimmten Perioden am ohnmächtigsten und in andern wieder von größerer Wirkungskraft. Nur nicht in derselben Form und Art, sondern je nach dem Bedürfnis der Perioden: als stumpf und machtlos oder als verkehrt und schädlich würde heute sich die Einwirkung erweisen, die vor wenig Jahren die rechte und wirksame war. Die meiste naive Täuschung besteht wohl über die Wirksamkeit der erzieherischen Belehrung und über die Wahrscheinlichkeit, daß die Einsicht der Erzieher sich auf die Zöglinge übertrage. Des wirkungslos bleibenden erzieherischen Redens ist so unendlich viel. Es müssen noch ganz andere Bedingungen erfüllt sein, wenn „Vorstellungen" wirksam werden sollen; die Augen des Zöglings sehen nicht, was die des Erziehers sehen, und sein Gefühl vermag nicht die Dinge zu werten, wie dieser sie wertet. Die Erfahrung der einzelnen will ihren eigenen Weg nehmen und ihre Zeit haben, damit sie eben wirkliche Erfahrung werde. Vergebens bemüht sich das ältere Geschlecht, seine volle und gute Erfahrung dem nachwachsenden zu übermitteln, damit sie dort alsobald wirksam werde.

Dieses Nichtzusammentreffen der natürlichen Selbstentfaltung mit der erzieherischen Einwirkung — das Gegenteil wäre ein Ideal, von dem die Wirklichkeit fast immer entfernt bleiben wird — kommt also als zweite Hemmung zu der durch die Eigenart des Angeborenen oder durch Vererbung Gegebenen hinzu. Um aber bei dem Angeborenen selbst noch einen Augenblick stehen zu bleiben, so pflegt zwar als Voraussetzung normaler Erziehung die Vollsinnigkeit (der Besitz sämtlicher Sinnesorgane in normaler Beschaffenheit) hingestellt zu werden, aber an die feineren Schwächen oder Defekte schon der Sinnesorgane denkt

man meist viel zu wenig, und doch kann eine nur sehr mäßige Abnormität der Augen oder des Gehörs schon eine sehr erhebliche Beeinträchtigung der Entwicklung bedeuten. Ebenso aber gibt es, wenn man Idioten oder Schwachsinnige den geistig normal Begabten gegenüberzustellen pflegt, eine Reihe von Zwischenstufen zwischen den einen und den andern; eine Reihe auch von feineren, wenig merkbaren Formen dessen, was in voller Ausprägung als Verrücktheit oder wie sonst bezeichnet wird.

Doch neben diesen Schranken für die Macht der Erziehung sind noch andere ins Auge zu fassen. Jene liegen in der Person des Zöglings. Dazu kommt, was in den Personen der Erzieher liegt, ferner in der Organisation der Erziehung und in den unberufen miterziehenden Faktoren. Man kann freilich diese Bezeichnung „miterziehend" anfechten, kann, damit von erziehend die Rede sein dürfe, Plan, Beruf und positive Wirkung zur Bedingung machen. Aber positive, Gestalt gebende Einwirkung geht in der Tat auch vielfach von den nicht berufenen Faktoren aus, und es wäre übel, wenn nicht frei und gelegentlich Einwirkendes mit verarbeitet werden könnte. Von Erziehung durch Umstände, Verhältnisse, Schicksale, wie auch von Erziehung der Natur hat man denn auch oft gesprochen. Und man kann auch wirklich von Erziehung in diesem Sinne sprechen, sofern Anregung zur Selbstentwicklung, Regulierung dieser Entwicklung, auch Eindämmung und Beschränkung, und mit alledem ein Stück der bestimmten Gestaltung der Person geleistet wird. Man muß immer vielerlei Beziehungen annehmen zwischen der Wirkung planvoller Maßnahmen, gelegentlich gewonnenen Eindrücken, Bedürfnissen der Selbstentfaltung: Nachwirkung wie Gegenwirkung und Wechselwirkung spielen hier ihre Rolle. Ein Umblick auf das Ganze dessen, was so als bestimmend für die jugendliche Entwicklung in Betracht kommt, ergibt einen ungeheuren Gesamtumfang, eine unendliche Mannigfaltigkeit.

Man müßte von Boden und Luft der Heimat ausgehen, die auf das Nervenleben anregend oder erschlaffend wirken können, von der Natur der Landschaft, die Gemüt, Phantasie und selbst Willen so verschieden beeinflußt, man muß denken an die Größe und Beschaffenheit des Wohnorts, die Wirkung von Dorf, Stadt, Großstadt, an die Berufsbeschäftigung im Vaterhause, an die freieren Interessen

und den ganzen Geist dieses Hauses, an die Rangstellung der Eltern innerhalb ihrer Umgebung, an den Unterschied von Dürftigkeit und Reichtum nebst den Zwischenstufen, an Zahl, Geschlecht und Alter der Geschwister mit der sehr bedeutenden Kraft der geschwisterlichen Gegenseitigkeitszucht, an die Beschaffenheit der früh gelesenen Bücher, der Unterhaltungen und freien Betätigungen, den Besitz oder Nichtbesitz etwa eines Gartens, das Vorhandensein von Haustieren, die Notwendigkeit früher Arbeitsbetätigung oder die frühe Verfügung über dienende Kräfte, die Natur und Zahl der Gespielen, den etwaigen häufigen Wechsel der Wohnstätte sowie sonstigen tiefergehenden Wechsel der Lebenslage, persönliche Erlebnisse des Zöglings wie etwa schwerere oder häufigere Krankheit, Verlust teurer Angehöriger, Verwaisung. Und dazu gewinnen vielleicht einzelne, mehr zufällig gegenübertretende Personen ohne erzieherische Bestimmung durch ihren Einfluß tiefgehende Bedeutung — wie auch die Eindrücke einzelner Momente, vielleicht gelegentlich vernommener Äußerungen, tief dringen und entscheidend auf die persönliche Entwicklung wirken mögen.

Ist doch auch die planvolle Erziehung — um damit eine weitere Beschränkung der Macht dieser eigentlicheren Erziehung hervorzuheben — keineswegs ganz Plan! Keineswegs voll zusammenhängend, keineswegs schlechthin folgerichtig. Selbst bei den günstigsten Verhältnissen und dem größten Ernste ginge das über das Menschenmögliche. Und wenn es in einem Falle möglich und wirklich würde, so wäre das erfreulichste Ergebnis wahrlich nicht zu erwarten. Die vollste Zusammenstimmung aller beteiligten Personen und aller getroffenen Maßnahmen würde die Entfaltung individueller Kraft verhindern. Auch in der Gegenwirkung des Zöglings gegenüber der erzieherischen Einwirkung vollzieht sich ein Teil der Selbsterziehung, die ja überhaupt als begleitende Korrespondenz der ersteren unentbehrlich ist. Aber freilich: weit über die erträglichen, die unvermeidlichen oder die selbst wünschenswerten Lücken des Zusammenhanges geht das hinaus, was in der Wirklichkeit als das Gewöhnliche gelten muß. Es ist da des Auseinanderfallens und selbst des Widerspruchs nicht wenig, die Stetigkeit vielfach unterbrochen, das Gewicht der Einwirkung bald voller und bald wieder schwindend, das alles auch da, wo grobes Mißverhältnis nicht waltet (wie z. B. Gegensatz zwischen

Vater und Mutter, oder zwischen Geist der Familie und Geist der Schule). Wie ist es ferner mit der Dauer und dem Abschluß der planmäßigen Erziehung? Kann sie etwa regelmäßig oder auch nur in den meisten Fällen wirklich bis zu dem Punkte geführt werden, wo die Erziehbarkeit ihr Ende gefunden hat oder wo das Bedürfnis des Erzogenwerdens aufhört? Läßt sich das Verhältnis oder die Succession von Erziehung und Selbsterziehung sicher und unanfechtbar gestalten? Muß nicht, um etwas noch Gröberes zu berühren, bei den meisten um äußerer Verhältnisse willen die Erziehung abgeschlossen oder abgebrochen werden lange vor dem Punkte, wo sie vollendet heißen könnte?

Und nehmen wir es wieder mehr abstrakt, so ist die Person jedes Erziehers auf ihre Art beschränkt, nach Geistesgaben, Charakter, Gesichtskreis, beschränkt durch die Zeit, in der er lebt (oder in der er heranwuchs und sich seinerseits bildete, so daß er oft gerade für die Zeit des Zöglings schon nicht mehr die geeignetsten Organe mitbringt), beschränkt durch Abstammung, Rasse, Religion, durch alles, wodurch eben das menschliche Individuum beschränkt bleibt. Wohl soll, wer zum Erzieher berufen sein will, über jene natürlichen Schranken kräftiger hinausstreben und erfolgreicher hinausgestrebt haben als die Unverantwortlichen rings umher, aber dem Wünschenswerten steht auch hier viel Wirkliches entgegen, und oft ist da die Enge nur um so größer, wo größere Weite erwartet wird. Doch noch einer andern, einer besonderen und etwas geheimnisvolleren Schranke muß gedacht werden. Einigen ist es gegeben, leicht eine lebendige und unmittelbare innere Beziehung zu andern Menschen zu gewinnen, zu allerlei Menschen, zu vielen und verschiedenen zugleich, zu gleichartigen und auch zu fremdartigen, sie leicht in ihren Bann zu ziehen, innerlich festzuhalten: es geht wie ein Fluidum von ihnen aus auf das Innenleben des Gegenübertretenden, es springt über wie elektrischer Strom. Einigen ist das gegeben in dieser Stärke. Aber ein gewisses, bescheidenes Maß solcher Begabung ist nichts gar Ungewöhnliches und für jeden, der über den nächsten Lebenskreis, über die Sphäre der Blutsverwandtschaft hinaus erzieherisch wirken will, sehr wünschenswert. Zahlreichen Naturen fehlt diese Kraft vollständig; sie stehen starr oder kühl, fremd oder spröde den andern Individuen gegenüber, auf die sie auch nur durch Worte, Haltung,

Maßnahmen wirken wollen: wiederum eine große Schranke für die Macht der Erziehung. Manche vermögen gerade mit jugendlichen Individuen jene innere Verbindung zu gewinnen, während sie vor den Erwachsenen und Fertigen sich vielmehr zuschließen; diese sind es denn auch, von denen die Jugend magnetisch angezogen wird. Andere wiederum haben wenigstens für gewisse einzelne Individuen diese Kraft, und wo so der rechte Erzieher mit dem rechten Zögling, dem für ihn besonders empfänglichen, zusammentrifft, da erfolgt die fruchtbarste Einwirkung. Alles aber, was *unter* diesem Verhältnis bleibt, läßt die Macht der Erziehung ebenso tief unter ihrer vollen Bestimmung bleiben.

Zu allem ferner, was die Personen als solche leisten können, kommt die Gestaltung der umgebenden Verhältnisse unter dem erzieherischen Gesichtspunkt. Es ist namentlich in England wirksame Überzeugung, daß der Gestaltung der Lebenssphäre, der Art, wie sich das natürliche Leben der Zöglinge miteinander und mit ihren Autoritäten abspiele, ein großes, ein fast überwiegendes Maß von Bedeutung zukomme. Der Geist der Gemeinschaft, die Stärke der Überlieferung von Anschauungen und Wertungen, die durchgehende Strömung, die Bahnen der freien Bewegung, das kräftige Lebensgefühl, die Normen der Kameradschaft mit ihrer Wucht zugleich und ihrer Wärme: das wird höher geschätzt als die bewußten, persönlichen Maßnahmen und Einwirkungen. Unverkennbar ist derartiges in anderen Ländern durchweg viel zu wenig geschätzt worden, und es bleibt Aufgabe, hier nachzuholen und umzudenken. Das alles sind Faktoren der Miterziehung und je nach ihrer Beschaffenheit Grenzen für die Macht der Erziehung.

Die Frage nach dem *Recht* der Erziehung spielte, wie schon ausgesprochen, in diejenige von der Macht derselben gelegentlich mit hinein. Und wie die Frage nach der Macht von abstrakten Theoretikern wohl gradezu in diejenige nach der Möglichkeit verwandelt worden ist, so wird wohl der Frage nach dem Rechte diejenige nach ihrer Notwendigkeit untergeschoben. Praktischen Sinn natürlich kann auch die letztere nur haben, wenn es die Ausdehnung dieser Notwendigkeit gilt, was denn also von der Begrenzung des Rechtes nicht so weit abliegt. Die Frage hat teils praktischen teils

theoretischen Charakter. Wenn die Behauptung eines unbedingten Rechtes der Eltern nicht leicht hervortreten wird, so nähert sich die tatsächliche Auffassung doch oft diesem Standpunkt. Auch entbehrt dieselbe geschichtlich nicht eines bestimmten Bestandes. Die väterliche Gewalt im alten Rom, die sogar das Recht über Leben und Tod einschloß, war selbstverständlich in der Erziehung unbeschränkt. Aber auch in den ernst christlichen Familien vieler vergangener Jahrhunderte hat man an dem elterlichen Recht zur Wahl der erzieherischen Maßnahmen nicht gezweifelt, nur daß man der Verantwortlichkeit vor der höchsten Instanz sich bewußt blieb: aber gerade diese starke Verantwortlichkeit legte die starken Maßnahmen nahe. Weit tiefer steht man dort, wo man das Elternrecht wesentlich als Recht des Stärkeren empfindet, oder als Recht des Ernährers, des Brotherrn, sehr verschieden von jener altrömischen Auffassung, die doch wesentlich mit dem Kultus der Autorität zusammenhing und der Kräftigung der Autorität überhaupt diente. Im allgemeinen wird sich doch das Bewußtsein des Rechtes zur Erziehung mit demjenigen von der Pflicht dazu natürlich verbinden, und des Rechts bedarf man, wo man die Pflicht auszuüben hat.

Recht und Pflicht bestimmen sich für die meisten durch die Überlieferung und die in der weiteren Lebensgemeinschaft herrschenden Anschauungen. Und durch diese weitere Lebensgemeinschaft erfolgt denn auch eine gewisse beschränkende Überwachung der Erziehung der einzelnen Eltern, aber freilich mit geringer Kraft und Wirkung. Dagegen kann objektiv an dem Rechte der weiteren Gemeinschaft (nicht der zufälligen Umgebung, sondern der organisierten Gemeinschaft mit sittlichen Lebenszwecken) gegenüber der Erziehung der einzelnen Familien kein Zweifel sein. Den Eltern steht eine völlig freie Verfügung über ihre Kinder nicht zu; sie sind der großen Gemeinschaft verantwortlich, sie dürfen deren Zielen nicht zuwiderhandeln. Ohne Schwierigkeit ist dieses Verhältnis in der Wirklichkeit keineswegs. Nicht bloß, daß einige von Eigensinn beherrschte Väter den gesunden Wertmaßstäben der Gemeinschaft den Krieg erklären: es fühlen doch mitunter auch die geistig Unabhängigen das Recht, den durch bloße Überlieferung mächtigen Grundsätzen entgegenzutreten. Der Konflikt pflegt nur in wenigen Fällen auszubrechen; aber er fehlt bei uns nicht. Neben dem staatlich auferlegten Schulzwang und Impfzwang gibt

die Frage des religiösen Jugendunterrichts manchen Anlaß zu feindlichem Zusammenstoß der Ansprüche; denn die religiöse Lebensgemeinschaft glaubt die Einführung der Kinder in ihren Glauben und Kult auch über die ablehnende Stimmung der Eltern hinaus fordern zu dürfen, und die Eltern glauben, mit dem, was sie als Irrtum erkannt und in innerem Kampfe überwunden zu haben sich bewußt sind, ihre Kinder weder nähren zu können noch eigentlich zu dürfen.

Weit leichter ist das Recht abzugrenzen für die bestimmten Personen oder Instanzen übertragene Erziehung, und diese Frage hätte uns, als eine nicht ideelle, hier eigentlich nicht zu beschäftigen. In der Praxis stoßen auch hier verschiedene Auffassungen oft genug zusammen: welche Macht ist es z. B., als deren Delegierte die Lehrer der öffentlichen Schulen erziehen? Ist es der Staat, ist es die verbundene Elternschaft, ist es die bürgerliche Gemeinde, ist es eigentlich die Kirche? Anspruch erheben die verschiedenen Instanzen, und wenn nicht immer laut, so doch vielfach im Stillen. Und wie weit soll das übertragene Recht reichen? wie weit z. B. das Recht zu strenger Gegenwirkung, zum Zwang, zu Strafe und Züchtigung? Ist solches Recht notwendig mit der Erziehungspflicht zusammen gegeben, oder läßt es sich, ohne daß das Wesen der Erziehung geschädigt wird, wirklich davon lösen? Hier wird die Frage also doch aus einer äußeren zu einer inneren. Um aber auf diese innere Seite bestimmter einzugehen, so lassen sich als Grenzen des Rechtes der Einwirkung wohl folgende bezeichnen. Die erste, selbstverständlichste Grenze bildet die Unzulässigkeit roher Mißhandlung und des Mißbrauchs der Kräfte des Zöglings für die persönlichen Zwecke der Erzieher. Gegen das eine wie das andere richten sich staatsgesetzliche Bestimmungen; aber freilich: wo der Begriff der Mißhandlung beginnt und wie weit man der wirtschaftlichen Ausnutzung der Kinder in armen Familien wirklich wehren kann, das bleibt schwer zu bestimmen. Nur die gröbsten Maße der Verfehlung pflegen denn auch zur Rechenschaft gezogen zu werden.[13]) Weit weniger kann einer Überwachung und Hemmung unterliegen, was zwar unter der Linie der Mißhandlung und des rohen Mißbrauchs bleibt, aber Mißerziehung auf feineren Linien bedeutet. Und hier öffnet sich ein außerordentlich weites Gebiet der Möglichkeiten und der wirklichen alltäglichen Verfehlungen. Aus der berechtigten Lenkung und Beherrschung wird vielfach eine

unberechtigte Unterwerfung, Züge der Tyrannei tauchen nicht selten auf, Willkür in Maßnahmen, bloßes Spiel der erzieherischen Laune, oder Behandlung des zarten Zöglings als einer Art von Spielzeug des Erwachsenen.

Doch auch abgesehen von solcher Verkehrtheit im einzelnen: zwei große Gefahren liegen immer nahe genug, gerade auch da, wo man mit der erzieherischen Wirksamkeit recht Ernst machen will. Einmal, daß die Invidualität des Erziehers sich zu bestimmt dem Zögling auferlege, und dann, daß durch die angewandte Erziehungsweise die natürliche Entfaltung des Zöglings selbst zu sehr gehemmt werde. Was das erstere betrifft, so bleibt natürlich die erzieherische Einwirkung immer begrenzt durch die Begrenzung, welche den erziehenden Personen anhaftet durch ihre Abhängigkeit von Zeit, Umgebung, Kulturstufe, Tradition, Rasse, sowie durch die Individualität im noch engeren Sinne. Der einzelne Berufserzieher freilich soll sich möglichst über alle diese Schranken hinaus erheben wollen, und außerdem wird ja die Vielheit der erzieherisch Einwirkenden jene individuellen Schranken einigermaßen ausgleichen; aber Beschränkung von dieser Seite bleibt, und sie kann auch nicht als Unglück betrachtet werden, denn auch der Zögling ist ja zunächst für das Leben in gegebener Sphäre bestimmt und soll sich auf gegebenen Linien bewegen lernen, nicht an allen möglichen Linien zugleich hingleiten, nicht sich über gegebenen Boden in die Luft erheben. Über diese unanfechtbare Beschränkung aber geht es hinaus, wenn die Individualität des Erziehenden von besonderer Enge ist und mit dieser Enge den Zögling umfängt, ihn durchaus in dieselbe hineinzieht, in Enge der Anschauungen, der Bewegung, des Fühlens; oder wenn sie in ihrer Eigenart mit allzu großer Wucht sich ihm auferlegt, sodaß die werdende Individualität also erdrückt anstatt gestärkt und entwickelt wird.

Dazu dann die Behinderung der rechten Entfaltung durch den Modus der Erziehung, den herrschenden Geist, die befolgten Grundsätze, die tatsächlichen Einrichtungen: hier kann Verkümmerung das Ergebnis sein statt gesunder Entfaltung, und Abrichtung statt Bildung der Kräfte. In Gefahr des einen und des andern Weges schwebt die Erziehung immer. Das ist denn eine feinere Art der Überschreitung des Rechtes der Erziehung, und freilich nur ein feiner Sinn

und eine sorgsame Selbstbeobachtung wird sie zu meiden vermögen. Lange Zeit war die Pädagogik nach dieser Seite vielleicht zu unbefangen. Erst Rousseaus sonor vibrierende Stimme brachte sie zur Selbstbesinnung, wenn auch schwächere Rufe vorher nicht gefehlt hatten. Daß Rousseau seinerseits ein Extrem vertritt, ist allbekannt, und niemals wird Wirklichkeit und Besonnenheit eine Erziehungsweise in seinem Sinne zulassen. Seine Behauptung, daß es vor allem gelte, nicht einzugreifen, sondern wesentlich der von Natur wertvollen Selbstentwicklung beobachtend und abwartend zuzusehen, sie nur etwas zu unterstützen, zu erleichtern, ein wenig zu regulieren, hat Bedeutung fast nur als schätzbarer Protest gegen jene falsche Unbefangenheit. Aber auch bei Ablehnung seines Programms hat man fast auf allen Seiten Nutzen daraus gezogen, Anregung daraus entnommen. Philosophische, literarische und sonstige allgemeine Richtungen der Zeit wirkten mit, und so lautet z. B. die Forderung J. B. Graser's, daß die Zucht nur ein leises Dirigieren sein solle. Daß sie neben Gegenwirkung vor allem Unterstützung sein solle, Unterstützung also eines sich selbsttätig vollziehenden Prozesses, ist die Lehre Schleiermachers. Sicherlich bleibt die rechte Abgrenzung des erzieherischen Rechtes der Einwirkung theoretisch und praktisch wenn nicht das größte, so doch eines der großen Probleme der Erziehung. Das Verdienst der warm fühlenden pädagogischen Schriftsteller jener an Ideen fruchtbarsten Periode, nämlich der Zeit um 1800, ist es übrigens auch, daß der Jugend das Recht auf Lebensfreude, jedem Stadium der Genuß seiner Kräfte gegönnt wird, und nicht bloß die optimistischen Vertreter der Philanthropine, nicht bloß der Menschheit und Jugend mit seinen liebenden Gedanken umspinnende Jean Paul, auch der streng ernste und allerseits besonnene Schleiermacher treten dem entgegen, was als Verkümmerung des Daseinsgefühls und der Freudigkeit wirken müßte. Und daraufhin könnte wohl jeder an der Erziehung Beteiligte seine Maßnahmen und ihre Wirkung immer wieder prüfen. Der Erzieher, der seine Zöglingschaft nicht bloß in einzelnen Fällen, nicht bloß in einzelnen ihrer Mitglieder, sondern im ganzen traurig macht, hat die Grenzen seines Erzieherrechts überschritten.

III.

Charakter der Erziehung.

Wenn oben bei der Bestimmung des Zieles der Erziehung es schließlich nötig gefunden wurde, immer verschiedene Gesichtspunkte mit- und nebeneinander im Auge zu haben, wenn hierauf für die wirkliche Macht der Erziehung wie für ihre Rechte die Grenzen aufgesucht wurden, und wenn die Grenzen teils in der Zeit (ihren Verhältnissen, ihren Anschauungen) liegen, teils in den Personen, wenn die verschiedenen einzunehmenden Gesichtspunkte immerhin eine verschiedene Bevorzugung vertragen, so wird aus alledem eine Verschiedenheit des Möglichen hervorgehen, die wir den Charakter der Erziehung nennen können. Die Erziehung wird je nach Zeiten und Sphären verschiedenen Charakter tragen, sie kann auch in derselben Zeit und Lebenssphäre verschiedenen Charakter anstreben. Wir dürfen auch hier den Begriff Charakter in dem Sinne nehmen, wonach er zwar einerseits auf beschränkende Bestimmtheit hinweist, aber zugleich andrerseits auf einen positiv wertvollen Inhalt. Recht abweichende Tendenzen treten hier einander gegenüber, mannigfache Forderungen durchkreuzen sich. Der Unterschied von sozialem Charakter der Erziehung gegenüber einem individualistischen ward schon oben berührt und muß von uns noch wieder aufgenommen werden. Neben dieser jetzt lebendigsten Forderung ist die eines nationalen Charakters der Erziehung die bekannteste, mindestens einige Jahrzehnte lang allen andern vorangestellte. Aber es ist doch außerdem zwischendurch immer wieder die Rede von liberaler Erziehung oder von humaner, von naturgemäßer, zeitgemäßer, praktischer,

ſtandesgemäßer, und chriſtlichen Charakter derſelben hat man in allem Wandel der Zeiten doch nicht aufgehört zu fordern. So iſt es denn bald mehr Reales, das man vor allem nicht verſäumen möchte und bald Ideales, und es iſt bald mehr das Ziel, das in ſolchen programmatiſchen Bezeichnungen Ausdruck findet, bald mehr die Art des Verfahrens.

Weſentlich dem letzteren gilt ja wohl oder ſcheint zu gelten die Forderung einer liberalen Erziehung oder die einer humanen; doch deutet der eine wie der andere Ausdruck auf eine beſtimmte geſchichtliche Entſtehung. Liberal war einſt die Erziehung, wie ſie dem Freien zukam, demjenigen, der nicht im gemeinen Sinne zu arbeiten brauchte, der nur ſich ſelbſt zu bilden, nur ſich auch innerlich zu befreien und über die Menge der Unfreien ſich zu erheben hatte. Der Gegenſatz dazu iſt eine auf das Nützliche, das praktiſch Nötige und Verwertbare gerichtete Erziehung, die dann als banauſiſch verachtet wird. Dieſer Gegenſatz ruht durchaus auf antiken Anſchauungen und Lebensverhältniſſen, aber durch Humaniſten und Neuhumaniſten iſt ihm ein Nachleben verliehen worden, das bis in unſere Tage andauert. Man blickt dabei gerne allzu geringſchätzig herab auf das, was nur beſtimmt ſcheint, dem äußeren Beſtand und Nutzen zu dienen. Die ſozialen Anſchauungen und die tatſächlichen (nicht etwa gemeinen) Bedürfniſſe unſerer Zeit erfordern eine ganz andere Betrachtung der Dinge, und die weitere Entwicklung wird hier noch verbliebene Schranken der Einſicht zu überwinden haben. Aber was wir von dem Begriff des Liberalen feſtzuhalten oder was wir in dieſen Begriff unſrerſeits hineinzulegen haben, wird dies ſein, daß wir bei aller Erziehung nicht lediglich an die Ausſtattung mit dem Notwendigen oder Nützlichen denken, ſondern immer auch an die Anregung ſolcher inneren Kräfte, durch die der Zögling ſich über die Welt der unmittelbaren Bedürfniſſe zu erheben vermag. In dieſem Sinne hat Peſtalozzi den ärmſten Kindern ſeiner Schulen eine liberale Erziehung zugedacht; in dieſem Sinne bleibt ſeitdem keiner ordentlichen Volksſchule jener Charakter fern. Aber in Betracht kommt nicht bloß das, was den Zöglingen übermittelt wird: liberal ſoll auch der Geiſt und Ton der Erziehung ſein, indem vermieden wird, was zur Unterdrückung werden könnte, indem die natürlichen Rechte und Anſprüche der Jugend anerkannt werden, das möglichſte Maß von

Freiheit der Bewegung vergönnt wird, indem möglichst allen wertvollen individuellen Anlagen Raum zur Entfaltung geschafft wird. Ferner auch indem man einen möglichst weiten Ausblick in die Welt vermittelt und für vielerlei Beziehungen innerhalb derselben empfänglich und tauglich macht. Und endlich: indem man ein Gefühl der Menschenwürde bei dem Zögling weckt und pflegt. Um die rechte Freiheit, die rechte Weite, die rechte Würde — so können wir kurz zusammenfassen — handelt es sich, wenn jener „liberale" Charakter der Erziehung verwirklicht sein soll.

Daß sie human sei, hat man von der Erziehung natürlich erst fordern können, seit dieser Begriff des Humanen oder der Humanität im allgemeinen Bewußtsein Geltung gewann. Das freilich ist in ganz verschiedenen Zeiten und mit etwas wechselndem Sinne der Fall gewesen. Für manche wirkt das Ideal der Humanisten noch so nach, daß ihnen human ungefähr gleichbedeutend ist mit dem von diesen aufgetanen oder erneuerten Bildungswege; die echteste Menschlichkeit scheint ihnen noch immer aus der Anschauung des antiken Menschentums zu fließen. Was auf solchen Wegen und in diesem Sinne in der Vergangenheit wirklich geleistet und gewonnen worden ist, soll unvergessen bleiben. Aus scholastisch-klerikaler wie aus bürgerlich-autochthonischer Enge war es Befreiung. Aber längst kann uns das Humane nicht mehr an diese Bildungslinie gebunden sein. Der Begriff „moderner Humanitätsstudien" ward schon in der ersten Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts eingeführt, wenn auch der Name nicht sehr üblich geworden ist. Den gebildeten Frauen wird man nicht absprechen, daß sie, auch ohne in die humanistische Region eingetaucht worden zu sein, Trägerinnen der rechten Menschlichkeit heißen dürfen. Vor allem aber werden wir das Humane wiederum in dem Geist und Ton der erzieherischen Einwirkung suchen, in dem Gegenübertreten von Mensch und Mensch, dem rechten Füreinander zwischen Erzieher und Zögling, dem Fernbleiben unnötiger Herbigkeit, überstarker Belastung, finsteren Sinnes. Wo der Erzieher sich in die Seele des Zöglings zu versetzen weiß, da wird Humanität ihre Stätte haben.

Hieran schließt sich leicht die Forderung, daß die Erziehung naturgemäß sein solle. Allbekannt ist, wie das den Grundton von Rousseaus Erziehungstheorie bildet, und mit welch rücksichts-

loser Konsequenz er ihn hat verwirklichen wollen, auch wie ihm Natur und Kultur schroff auseinanderfallen. Und Rousseaus Einwirkung reicht ja außerordentlich viel weiter als die wirkliche Annahme seines fragwürdigen Evangeliums. Auf die Ansprüche der Natur und der natürlichen Entwicklung sich bei der Erziehung zu besinnen, hat doch er die Mit- und Nachwelt gelehrt. Wenn wir denn heute uns fragen, was uns als Bedingung der Naturgemäßheit bei der Erziehung vorschwebt, so ist es doch nicht wenig und nicht bloß ganz Allgemeines, Vages oder Unmögliches. Immer wieder denken freilich einige an etwas wie ein plötzlich zu findendes neues Verfahren, das ähnlich wie dieses oder jenes angepriesene Naturheilverfahren wirken, aller Gefahr und Not ein Ende machen müsse. Als ob die Menschheit und die Erziehung sich nur zufällig immer auf verkehrtem Weg befunden hätte und ihr plötzlich die Augen aufgehen müßten! Oder als ob eine natürliche Entwicklung der jungen Menschen denkbar wäre, die nicht durch Kultur mit bestimmt, ja abgelenkt würde, als ob kulturelles Streben mit seinen Rückwirkungen nicht mit zur menschlichen Natur gehöre, als ob man auch von allen tatsächlich gewordenen Kulturverhältnissen absehen könne, als ob die sich möglichst ganz überlassene Selbstentfaltung das Gesunde und Befriedigende bringen werde. Man erwartet z. B. auch neuerdings wieder von der natürlichen Wißbegierde zugleich alle Ausdauer des Lernens,[14]) von reichlichem körperlichen Tummeln auch alle nötige Leistungskraft des Geistes, von den selbstgemachten Erfahrungen der Zöglinge die Bildung aller nötigen Einsicht, von allem Verzicht auf Zwang das Reifen edlen Willens.

Aber eine Reihe von Punkten gibt es doch, die die Erziehung wirklich im Auge behalten muß, wenn sie mit der recht verstandenen Naturgemäßheit nicht in Widerspruch treten will, und die man lange genug aus dem Auge verloren hat. Dahin gehört der Anspruch der Jugend auf reiche und freie körperliche Bewegung, das Bedürfnis häufigeren Wechsels der Beschäftigungen, die Berücksichtigung überhaupt des inneren Lebenstempos der Jugend in seiner Verschiedenheit von dem der Erwachsenen und so manches andere, was in einem späteren Abschnitt (über das Wesen der Jugend) auszuführen sein wird.

Vor allem schließt die Forderung naturgemäßer Einwirkung ein, daß die Natur immer wieder treulich beobachtet werde, die

Natur, die so offen zu Tage zu liegen scheint und doch so schwer durchschaut wird, die immer wieder neue Eindrücke gewährt und neue Beobachtung verträgt, die endlich auch niemals in zweien ihrer Gebilde ganz die gleiche ist. Ein Punkt von allgemeinerer Bedeutung sei hier noch berührt. Die frühe Hinleitung zum Konventionellen, das Hineinzwängen in gekünstelte Formen des Auftretens und Verkehrens hat die Kritik der Ernsteren und Tieferblickenden oft genug herausgefordert, im achtzehnten Jahrhundert freilich noch mehr als im neunzehnten, und in gewissen Ständen mehr als andern; auch wird es gewissen Nationen schwerer, hierauf zu verzichten, als anderen, und dem nationalen Wesen hier etliche Rechnung zu tragen mag denn auch zur Naturgemäßheit gehören. Wenn aber jene Erziehung zum konventionell Korrekten immer wieder das große Anliegen zahlreicher Familien oder bestimmter gesellschaftlicher Schichten ist, so gibt es auch noch eine innere Konventionalität, ein künstliches Durchtränken mit Stimmungen, eine planmäßige Transfusion von herrschenden Empfindungen. Vor hundert Jahren mußte vielfach Klage erhoben werden über die Verfrühung des Gefühlslebens, der Empfindsamkeit, in den gebildeteren Familien. Anderswo glaubt man durch möglichst frühe Pflege überweicher (oder auch herber) Frömmigkeit die natürliche Frische der jugendlichen Gemüter austreiben zu dürfen. Und immer beschwört man die bekannte Gefahr herauf, daß die künstlich gescheuchte Natur mit umso roherer Kraft sich wieder einstelle. Also nicht etwa bloß aus Mitleid mit der freudebedürftigen Jugend, sondern aus erzieherischer Weisheit gilt es wirklich nach dem Naturgemäßen zu streben.

Auf anderer Grundlage als die besprochenen erheben sich Forderungen wie die, daß die Erziehung zeitgemäß sein soll, oder daß sie praktisch (eine Erziehung fürs Leben), oder daß sie standesgemäß sei. Ohne es sich ausdrücklich zum Ziele zu setzen, wird die Erziehungsweise immer vom Geist der Zeit, von ihren Anschauungen und Zuständen mit bestimmt sein. Aber das rechte Verhältnis in dieser Beziehung zu gewinnen ist keineswegs leicht. Es kann ein allzu williges Mitgehen stattfinden wie ein verkehrtes Sichstemmen gegen die Ansprüche der Zeit. Hier ist in der Tat Empfänglichkeit und Elastizität nötig zugleich mit Stetigkeit und Geschlossenheit. Die Grundlagen, die entscheidendsten Normen und Ziele sollen un-

vergänglich sein. Aber darum kann die Art der Erziehung doch allzu stationarisch ebenso gut sein wie allzu biegsam. Die erziehende Generation vertritt oft Ideale, die im Begriff sind abgelöst zu werden. Gerade die berufsmäßigen Erzieher verschließen sich nicht selten allzusehr gegen das neu Werdende. Was am „Zeitgeist" wertvoll oder verheißungsvoll ist und was nur gleich leicht verwehendem Nebel, das ist dem Mitlebenden schwer zu unterscheiden. Der Zeitgeist weht auch wohl wie ein scharfer Wind in einer bestimmten Richtung, aber doch nur um als Wind bald wieder umzuspringen oder sich zu legen. Von jeder beliebigen Wendung und Richtung sich ergreifen zu lassen, von jeder Forderung, die aus der Zeit hervorschießt, jeder Schlußfolgerung, die aus gewissen in der Zeit liegenden Prämissen gezogen wird, hingenommen zu werden, ist ebenso übel, wie andrerseits der Glaube an das Alte als das Unablösbare, an das Wertvolle als das Unantastbare, das nicht Eingewurzelte als das Frivole.

Ein Kampf dieser Art wird sich ja zumeist um konkrete Einrichtungen der öffentlichen Erziehung drehen, um Gestaltung des Schullebens, Wahl der Unterrichtsstoffe und was damit zusammenhängt. Aber es kommt auch Allgemeineres in Betracht. Die Reaktion gegen eine Auffassung der Erziehungspflicht als herbe Zucht, wie sie viele Jahrhunderte lang in der Tat vorgeherrscht hat, ist nicht nur noch wirksam, sondern zeigt noch steigende Tendenz. Die Erwachsenen sind für das junge Geschlecht empfindlich, nicht bloß jede irgend anfechtbare Freiheitsbeschränkung mißbilligend, sondern auch für das Selbst- und Ehrgefühl die feinste Rücksicht fordernd, vor allem viel auf die Wirkung von Lob und Anerkennung vertrauend und fast jeglicher Strafe abhold. Auch ist man kaum irgendwie darum besorgt, wie inmitten aller der gefährdenden Eindrücke des modernen Kulturlebens die Jugend zu *behüten* sei, sei es weil man von unbedenklichem Aussetzen die rechte Stärkung erwartet, sei es weil man auf innere Bewahrung überhaupt keinen starken Wert mehr legt. Diese Auffassung der Dinge herrscht weithin; und daß überhaupt die sittlichen Ziele der Erziehung verhältnismäßig zurücktreten möchten gegen eine mehr ästhetische Erziehung, ist eine fernere, sich vielfach äußernde Zeitanschauung; es werden hier Hoffnungen gehegt, die doch auf trüglicher Grundlage ruhen.

Gesundere Strömungen darf man sehen in dem Drängen auf Berücksichtigung der unleugbar großen Lebensbedürfnisse der Zeit, auf Ablösung der formalistischen Bildungsart durch vollere Berücksichtigung der Inhalte, auf Ablösung eines allzu abstrakten Idealismus durch bestimmter umschriebene Strebensziele und des so lange allmächtigen Intellektualismus durch Voranstellen der Willensbildung, auf Ergänzung der Wissensbildung durch Können, auch durch ganz bestimmte Fertigkeiten, auf Kenntnis des Nahen, Heimischen und Gegenwärtigen vor dem Fernen, Fremden, Vergangenen, auf die Fruchtbarmachung der hygienischen Erkenntnisse für die tatsächliche Gestaltung der Jugenderziehung. So also mischt sich hier Schätzbares mit Fragwürdigem, und es bleibt Aufgabe aller Beteiligten, zugleich den Stimmen der Zeit zu lauschen und doch gegen die Harmonie aus der Höhe nicht taub zu werden.

Ganz nahe kommt der Forderung des zeitgemäßen diejenige des praktischen Charakters, die häufiger in die Form gekleidet wird, es solle wirklich für das Leben erzogen werden. Auch an das Praktische in dem gewöhnlichen Sinne wird freilich viel gedacht. Wenn nicht überhaupt, so doch für viele unter den Zöglingen hat die überlieferte Erziehung seit lange viel allzu abstrakten und damit unfruchtbaren Inhalt mit sich geführt. In einem gewissen Maße wenigstens sollte jedermann wirklich praktisch ausgebildet werden, und der früher gern empfohlene und auch beliebte Weg, neben den geistigen Studien ein Handwerk lernen zu lassen, wird mitunter in Erinnerung gebracht; allgemeiner aber begnügt man sich mit der Forderung der mehr spielenden Erzielung von allerlei Handfertigkeit. Man kann an diesem Gegengewicht seine Freude haben und viel gute Seiten daran schätzen, als die beste die, daß dadurch Respekt vor Handarbeit überhaupt und Sympathie mit den Arbeitenden geweckt werde. An die Notausrüstung, die damit auch dem Zögling aus höherer Gesellschaftsschicht für etwaige Wechselfälle des Lebens verliehen werde, denkt man bei uns weniger, als dies seinerzeit von Rousseau betont wurde; aber auch unter diesem Gesichtspunkt ist das Ziel nicht zu verachten: was in Amerika noch immer ziemlich alltäglich ist und weder viel Verwunderung noch Geringschätzung wachruft, kann sehr wohl in kommenden Zeiten in unsern alten Kulturländern wieder häufiger werden; was für den einzelnen als

Unglück gelten möchte, würde für die Gesamtheit nichts weniger als ein Unglück sein.

Wenn nun der Sinn des „Praktischen" darüber hinaus im Utilitarischen oder selbst im gröberen Sinne Eudämonistischen liegen soll (denn auch diese Auffassung wird immer wieder laut), so mag man das zwar aus dem nie zu überwindenden gemeineren Sinn unter den Menschen ableiten, aber es muß doch auch als Reaktion verstanden werden gegen einen allzu vagen Idealismus, der nicht wenig gepredigt worden ist, und der die Kraft, wirkliche Idealisten zu bilden, wenig bewiesen hat. Auch die Ideale, die wir aufstellen, sollen zum Praktischen Beziehung haben, sollen irgendwie praktisch werden oder wirken können! Auch in diesem Sinn soll „für das Leben" erzogen werden. Und freilich: das Tüchtigmachen für das Leben wird doch auch einschließen müssen: Stählung gegen das Leben, und auch Erhebung über das Leben. Da fiele denn das Praktische mit dem Idealen aufs schönste zusammen. Darum soll man indessen nicht versäumen, dem Wahlspruch „für das Leben" auch einfachere Seiten abzugewinnen. Alle Willensbildung im Unterschied von der wesentlich intellektuellen, alle Entwicklung der Selbsttätigkeit, der Produktivität wird in diesem Sinne auf der rechten Linie liegen. Und daß die Jugend mit dem Ablauf der Erziehungsperiode zu einem gewissen Verständnis der Wirklichkeit gelangt sei, gewissermaßen bis an die Schwelle des gegenwärtigen Lebens geführt worden sei, den Kulturaufgaben nun mit offenem Sinn und geweckten Kräften gegenübertrete, das darf man wohl auch als Bedingung aufstellen, wenn in edlem Sinn praktisch, wenn für das Leben erzogen worden sein soll. Was damit aber im Einzelnen und Bestimmten gemeint und gefordert sei, das freilich läßt sich nicht rasch und leicht unter jedermanns Zustimmung aufstellen: darüber zu streiten wird man nicht bald aufhören, womöglich auch nicht aufhören danach zu suchen.

Standesgemäße Erziehung wird in unsern Tagen zwar mit diesem bestimmten Worte nicht allzu oft oder laut verlangt; dieser Wunsch scheint mehr vergangenen Zeiten anzugehören. Daß geschiedene Stände sich nicht recht mehr als solche behaupten, liegt am Tage, wenn auch nicht gleich gewiß in einem Lande wie in andern. Aber eine große Bedeutung hat der Unterschied gehabt und alle Be-

deutung hat er durchaus nicht verloren. Eine Standeserziehung war die gesamte antike, und nichts war in ihr verpönter, als daß zu etwas erzogen und hingebildet werden sollte, was nicht des bevorzugten Standes der Freien und ganz Unabhängigen oder irgendwie mit Herrschenden würdig schien: dessen schien aber vieles unwürdig, was weiterhin doch zu allen Ehren gekommen ist. Eine Standeserziehung war die mittelalterliche klerikale, und die ritterliche, und die fürstliche. Auch die Humanisten vertraten sozusagen einen besonderen Stand, einen neuen weltlichen Klerus. Der Adel der folgenden Jahrhunderte raffte sich eines Tages auf, und richtete für seine Sprößlinge eine Erziehung ein, die vor allem die in seiner Sphäre geschätzten und gepflegten Eigenschaften und Fertigkeiten zu übermitteln hatte. Und immer wieder will sich eine oberste Schicht der Unabhängigen von der Gesamtheit ablösen und abheben, und die eingeführte Erziehung nach ihren Maßstäben wenigstens ergänzen oder korrigieren. Auch kann in der Tat Gutes daraus hervorgehen, obwohl nicht das Beste; die spezifisch aristokratischen Tugenden bedeuten eben Legierung der echten Tugend mit geringerem Metall, wodurch sie kursfähiger werden. Die Kraft der echten Ideale wird dadurch doch leicht abgeschwächt. Dazu bekommen dann bestimmte Formen des persönlichen Verhaltens und Verkehrens ein großes Gewicht, die allerdings ein nicht verächtliches Maß von Selbstbeherrschung oder Selbsterziehung erfordern, sich übrigens doch wesentlich durch Nachahmung und Eingewöhnung übertragen. Jedenfalls kann der Erziehung der Charakter des Standesgemäßen in diesem Sinne nur in einer besonderen, sich abgrenzenden Lebenssphäre zuteil werden. Indessen müssen doch alle, die an der öffentlichen Erziehung beteiligt sind, darauf hingewiesen werden, daß es eine gewisse Minderwertigkeit auch bei ihnen bedeutet, wenn sie glauben in Form und Ton sich selbst gegenüber achtlos sein zu dürfen.

Nun kann aber die Forderung des Standesgemäßen — sie sei als solche ausgesprochen oder nur tatsächlich vertreten — noch in anderm Sinne erfolgen. Lebendiger als der Unterschied von aristokratisch und bürgerlich ist bei uns doch nach und nach derjenige zwischen den akademisch Gebildeten und allen Übrigen geworden. Überaus schwer wird es den der ersteren Schicht angehörigen Vätern, ihre Söhne in die letztere Sphäre zurückkehren zu lassen: nur äußere

oder innere Not führt zu solchem Verzicht. Und andererseits haben doch die höheren Kreise des erwerbenden Standes und haben die mannigfachen Vertreter technischer Berufe nach und nach geistige Kräfte erworben und eine Bildung dargetan, die den wirklich Einsichtigen mit großem Respekt erfüllt, und es hat zugleich die akademische Bildung aufgehört, allgemein jene geistig freien, überlegenen Typen hervorgehn zu lassen. Darum sollte man dem nicht entgegentreten, sondern eher dazu mitwirken, daß jene Grenze allmählich im öffentlichen Bewußtsein zerfließt. Freilich verbleibt darum der öffentlichen Erziehung die Aufgabe, alle Zöglinge, die für leitende Berufsstellungen bestimmt sind, um so viel ernster und strenger geistig zu schulen: doch die Schichtung und Scheidung selbst hat ihr nicht am Herzen zu liegen. Namentlich aber hat sie die große Pflicht, niemanden, er gehe auch der bescheidensten Stellung entgegen, bloß abrichten zu wollen, sondern jeden nach Möglichkeit persönlich zu bilden. Das war das große Herzensanliegen Pestalozzis, und es kann so lange nicht vergessen werden, als die (öffentliche) Erziehung ihre eigene Würde wahren will.

Und doch kann unsere Frage auch noch von einer andern Seite genommen werden. Den Ansprüchen des Standes gerecht werden, das ist das eine Verlangen; aber ist es nicht zu bekämpfen, wenn allzuviele über die natürlichen Ansprüche ihres Standes und ihrer Sphäre hinausstreben? Wenn man nichts Angelegentlicheres hat, als durch die Erziehung die Schranken des Standes zu durchbrechen, und wenn dabei Ehrgeiz, Eitelkeit, Unfähigkeit zur Bescheidung das Treibende sind? So wird denn ein Wort wie „standesgemäß" mit einer gewissen Umkehrung der inneren Bedeutung auch denen zugerufen, die mehr wollen, als ihnen zuzukommen scheint. Und wirklich wird ein allzu allgemeines Hinausstreben aus den unteren Schichten zweifellos eine Gefahr und die Quelle großer nationaler Schwierigkeiten. (Es sind denn auch diejenigen Kreise bei uns mächtig, die in derartigem überhaupt Ungesundes sehen und am liebsten stachlichte Zäune zögen.) Loben muß man es, wenn den Angehörigen gewisser Stände und ihren Sprößlingen wirklich das geboten wird, was sie eigentlich brauchen und was sie nur durch die Herrschaft einer falschen Überlieferung nicht erhielten: darum das Entstehen zahlreicher Realschulen zwischen den ehedem allein zählenden humanistischen Lehr-

anstalten. Aber jenes Streben nach oben behält doch seinen großen Wert: die gebildeten Stände behaupten sich nicht auf ihrer Wertstufe, wenn nicht von unten her neue Elemente in sie eindringen. Und wenn auch äußerliche Motive bei diesem Emporbringen bestimmend werden, so übt doch die Luft der größeren geistigen Höhe wenigstens auf eine Anzahl der Emporbringenden ihre veredelnde Wirkung. Über eine Anzahl aber, eine Auswahl aus der Fülle und Menge, kommt es mit dem Reifen und Gelingen überhaupt in irdischen Dingen nicht hinaus. So viel Blüten, so viel Früchte? Das Gesetz der Natur ist ganz anders.

Wir rührten hier im Vorbeigehen schon an das, was man als sozialen Charakter der Erziehung bezeichnen kann, und offenbar ist diese Forderung bedeutungsvoller als die soeben besprochenen. Sie erhebt sich als bedeutungsvoll zumal in unseren Tagen. Sozialpädagogik will als eine Art von neuer Lehre das Interesse aller Ernsten und Verantwortlichen auf sich ziehen; aber es ist nicht bloß eine Linie, auf der sich hier die Gedanken bewegen, sondern in mannigfacher Weise tritt nun der Hinweis auf dieses Ziel, auf einen kräftig sozialen Charakter der Erziehung, hervor. Man hört es aussprechen, daß damit für die große Aufgabe der Erziehung eine ganz neue Basis gewonnen werde, ein ganz neuer Geist in die Sache komme. Und man knüpft an eine gründliche Wendung in diesem Sinne wohl die kräftigsten Hoffnungen auf Veredelung des Menschheitslebens. Wir müssen den Sinn und die Kraft dieser Auffassung näher prüfen.

Von einem sozialen Charakter der Erziehung kann man in mehr als einem Sinne reden. Um sogleich die verschiedenen Möglichkeiten zu überblicken, so kann er bedeuten, daß das Lebensinteresse der Gemeinschaft die bestimmende Rücksicht bei der Erziehung der einzelnen sein solle. Auch, daß die erzieherische Tätigkeit zu erfolgen habe im Auftrag der Gemeinschaft, daß jeder Erzieher sich als sie vertretend, auf ihr Interesse verpflichtet, ihr verantwortlich zu betrachten habe. Damit würde denn also dem Interesse des einzelnen, des werdenden Individuums ein irgendwie selbständiges Recht aberkannt. Eine Art von Unterwerfung des einzelnen seitens der Gemeinschaft fände statt und bestände zu Recht — eine Unterwerfung,

die ja freilich nicht verglichen werden könnte mit derjenigen durch einen individuellen Willen, weniger unnatürlich wäre, weniger unwürdig. Wesentlich harmloser stellt sich das Verhältnis dar, wenn man vielmehr an eine Erziehung durch die Gemeinschaft als solche und als ganze denkt, an die erziehende Kraft, welche die Gemeinschaft ohne besondere Veranstaltung durch ihr umfangendes Leben ausübt. Allerdings scheint diese Wirkung überall selbstverständlich und sie scheint einen besonderen Charakter der Erziehung noch keineswegs zu begründen. Aber es ist doch ein Unterschied, in welcher Stärke man diesen Einfluß des umfangenden Gemeinschaftslebens walten läßt und namentlich, ob man ihm überhaupt ernstliche individuelle Einwirkung gegenüberstellt oder nicht. In einem entschieden höheren Sinne wird der soziale Charakter da verwirklicht, wo man an eine organische Eingliederung der einzelnen, in sich der Eigenart und Selbständigkeit nicht entbehrenden Personen denkt, aber der Selbständigkeit uud Eigenart doch nur soweit Recht und Raum zugesteht, als sie dem Leben der Gesamtheit nicht zum Hemmnis oder zur Gefahr wird, und wo also dieses Leben der Gesamtheit noch durchaus als das Bestimmende, das in erster Linie Berechtigte gilt. Und wieder eine andere Stufe ist bezeichnet, wenn die einzelnen zwar ihrerseits nach individueller Wesensanlage entwickelt werden und bewußtes Leben sie von der umfangenden Gemeinschaft abhebt, aber dieses bewußte Leben doch vor allem in den Dienst der Gemeinschaftsbedürfnisse gestellt wird, die bewußte, willige Teilnahme an deren Leben das vollste Lebensziel bleibt oder wird. Das Erziehen für die Gemeinschaft und das Erziehen durch die Gemeinschaft wird also hier überboten durch ein Erziehen, das zugleich innerhalb der Gemeinschaft erfolgt und für dieselbe, aber doch auch ein Verhältnis des Gegenüber zwischen dem einzelnen und der Gemeinschaft einschließt, ein Gegenüber, das wiederum nichts von Absonderung oder Gleichgültigkeit zuläßt.

Diese Auseinanderlegung ist rein theoretisch. Aber sie hat darum mit der praktischen Wirklichkeit nicht wenig zu tun. Die geschichtliche Entwicklung zeigt jene Stufen in varierender Ausprägung, und so weit diese Entwicklung andrerseits davon hinweggeführt hat, zeigt sich doch immer wieder ein Streben, dahin zurückzukehren; so weit sie aber überhaupt noch nicht auf jene Höhe geführt hat, wird

der Wunsch lebendig, ihr nun endlich mit Ernst zuzustreben. Der Individualismus ist hier immer der Feind, den man bekämpft. Und der Individualismus freilich kann auch seinerseits sehr verschiedene Gestalt aufweisen, eine sehr verschiedene Position einnehmen gegenüber dem sozialen Prinzip.

Auf den Anfangsstufen der Kultur, bei den sogenannten Naturvölkern, und ebenso bei einer mehr oder weniger breiten Schicht innerhalb der Kulturvölker ist die Erziehung, auch wenn nur durch die nächstbeteiligten Individuen erfolgend, doch wesentlich Übertragung der von der Gemeinschaft vertretenen Anschauungen, Fertigkeiten, Formen, und jene Individuen sind nur die Kanäle für solche Lebensübertragung. Doch auch auf allen folgenden oder höheren Stufen bleibt tatsächlich von dieser Art der Übertragung nicht wenig wirksam. Wohl erhält sie ein Gegengewicht in der bewußten Erziehung der einzelnen durch einzelne und zu individuellem Bewußtsein, zur Befreiung von dem bloß umfangenden Geistesleben; aber wirklich abgelöst wird sie darum nicht. Und in dem Maße, wie die Gesamtheit Gesundes darbietet, wird diese Bahn der sich vollziehenden Erziehung immer ihrerseits eine gesunde bleiben, wie sie zugleich die sicherste und leichteste bleibt. Das aber eben ist dann in concreto die Frage, und hier scheiden sich die Urteile. Immer sehen Konservative mit unbeirrter Wertschätzung auf das durch die Gemeinschaft aus früheren Zeiten her Bewahrte, und immer sehen Fortschrittliche in diesem selbigen Überlieferten ein hemmendes Schwergewicht für die nötige freie Entwicklung der Individuen. (Daß diese freie Entwicklung doch vielfach nur eine scheinbare ist und nur durch eine andere, leichtere und bewegtere gemeinsame Atmosphäre zusammengehalten wird, sei nebenbei bemerkt.) So sind es denn auch unter uns gegenwärtig großenteils politisch oder religiös konservative Stimmen, die den individualistischen Charakter der Erziehung anfechten und in diesem Sinne einen sozialen begehren. Aber die Differenzierung der Individuen ist großes Lebensgesetz für die Entwicklung des Menschengeschlechts, und die Entwicklung von unbewußtem Leben zu bewußtem, von relativ unbewußtem zu immer bewußterem nicht minder. Die Gleichartigkeit und die Bewahrung der gegebenen Art durch ruhige Übertragung, durch vererbende Übermittlung und Übernahme kann nicht immer andauern. So folgt denn auch kulturhistorisch ein anderes Stadium sozialer Bildung und

sozialer Erziehung. Der Bindung durch die Natur folgt diejenige durch die Pflicht.

Das Individuum im Besitz seiner entwickelten Kräfte und im Bewußtsein seiner selbst hat sich doch immer wieder an die Lebensgemeinschaft zu binden, sich in festem Zusammenhang mit ihr zu halten, ihren Interessen und Bedürfnissen seine persönlichen unterzuordnen. Dies finden wir verwirklicht in den besten Zeiten altgriechischen und altrömischen Lebens, und dies ist es auch, was diesen besten Zeiten ihren besten Wert und ihre große Vorbildlichkeit auf lange gegeben hat. Frei und stark entwickelte Individuen in willigem Dienst, in schöner Selbstaufopferung für die Lebensgemeinschaft, das Soziale zusammenfallend mit dem Nationalen, und die soziale Erziehung mit der nationalen! Aber als Soziales ist es dort tatsächlich noch in einem Zustand großer Unvollkommenheit; sehr antisoziale Züge treten kraß hervor; nicht alle die Zusammenlebenden werden als die Lebensgemeinschaft empfunden. Verinnerlichung und Verallgemeinerung bleibt also für diese soziale Stufe objektives Bedürfnis. Hier setzt die neue Kraft des Christentums ein. Ein sozialer Charakter der Lebensorganisation und damit auch der Erziehung wird nun selbstverständliches und unablösbares Ideal, und wiederum ist es in der Reihe von Jahrhunderten, die wir das Mittelalter nennen, ganz wesentlich die Gemeinschaft, die innere Güter und Kräfte besitzt, bewahrt, fortpflanzt, überträgt: nur mühsam und spärlich heben sich geistige Individualitäten empor. Die Renaissance ist neue Geburt — vor allen auch der Einzelmenschen als solcher. Aber ihre oder des Humanismus tatsächliche Erziehungsziele schließen das soziale Moment nur kaum irgendwo ein. (Eine edle Ausnahme macht der Spanier Vives, der innerlich über den Humanismus hinauswuchs.) Man muß einer Generation aus dieser Einseitigkeit keinen Vorwurf machen. Der geistige Gesamtfortschritt erfolgt in Stoß und Gegenstoß, oder in pendelartigen Schwingungen. Die Richtungen lösen sich ab, damit überhaupt kräftiges Leben sich behaupte. Aber sie streben auch immer wieder sich zu vereinigen, sich echter zu vereinigen als früher.

Die pädagogischen Theoretiker der folgenden Zeiten — und von nun an gewinnen Theoretiker, gewinnen einzelne pädagogische Denker tiefgehenden Einfluß — bewegen sich fast alle auf der Linie der

Individualbildung, so daß Rücksicht auf die Lebensgemeinschaften nur höchstens gelegentlich im Hintergrunde fühlbar wird. So Montaigne, so vorwiegend doch auch Comenius, so entschieden Locke, so zu allermeist Rousseau, so doch in erster Linie auch die Philanthropinisten, so auf ihre Art die Neuhumanisten (die nur eine Bereitwilligkeit zu heroischer Hingabe an die nationale Gemeinschaft mit erzielen wollen), so Herbart, so Pestalozzi — obwohl freilich bei diesem letztgenannten der Ausgangspunkt für alle seine pädagogischen Bemühungen ja ein sozialer ist und die tatsächlich beste Wirkung derselben ebenfalls, denn auf Erlösung des Volkes aus dem Banne der geistigen Dumpfheit geht sie hin. Das neunzehnte Jahrhundert gibt dann der Lebensgemeinschaft wiederum vollere Bedeutung: Schleiermacher ist es, der ihren Ausspruch ausdrücklich zugleich mit demjenigen des Individuums anerkennt. (Die Erziehung soll nach ihm die mündigen Zöglinge abliefern an die bestehenden wertvollen Gemeinschaften, deren er die vier unterscheidet: Staat, Kirche, Wissenschaft und Gesellschaft.) Und wenn auch die im Laufe des Jahrhunderts hervorgetretenen Theorien großenteils diese Linie nicht sehr ernstlich verfolgen, wenn die Individualerziehung meist durchaus im Vordergrund der Betrachtung bleibt, wenn dies besonders auch für die allmählich am meisten erstarkte Richtung, die Herbartsche, gilt: so hat das Ende des Jahrhunderts um so kräftiger die Forderung eines sozialen Charakters der öffentlichen Erziehung erheben sehen. Doch nicht ohne ihr einen neuen Sinn zu geben.[15])

Einmal hat die biologische Wissenschaft das Verständnis der Bedingungen und Erscheinungen des Gemeinschaftslebens ergänzt und vertieft. Zugleich aber sind die Gebrechen oder ist die Unvollkommenheit unserer sozialen Organisation lebendiger in das allgemeine Bewußtsein getreten, die Gleichgültigkeit gegen das Geschick anderer sozialer Schichten ist gewichen, ein Gefühl der Verantwortlichkeit für das unnötig weite Auseinanderfallen der Lebenslose ist wach geworden. Und zu den Versuchen der Abhülfe gehört denn auch die Gestaltung der Erziehung im Sinne der so erkannten Bedürfnisse. Als innere Seite muß dabei gelten die möglichste Erfüllung der Zöglinge mit sozialem Interesse, die Einflößung sozialer Gesinnung, die Ausbildung sozialer Tugenden — was man zusammen den gesunden Sozialismus des Herzens nennen kann. Als äußere Seite

kommt in Betracht die Gewährung möglichst voller Bildungsgelegenheiten an alle ohne Unterschied der sozialen Schicht, so daß innerhalb der gesamten Lebensgemeinschaft nur nach der persönlichen Tüchtigkeit auch die Stellung und Bedeutung der einzelnen sich bestimmen. Dies die Forderungen oder die Hoffnungen. Und doch wird in derselben Gegenwart andrerseits auch die Forderung des Rechtes der Individualität wohl stärker als je erhoben! Und auch dies wiederum sehr begreiflich, da eben die Entwicklung menschlicher Kultur immer bestimmtere Differenzierung von selbst ergibt, und da auch die Empfindlichkeit der einzelnen Individuen im Zusammenhang mit der Verfeinerung des Kulturlebens größer wird. So ist die naturgemäß etwas gleichmacherische Wirksamkeit der öffentlichen Schulen niemals so weithin unangenehm empfunden worden als gegenwärtig.

In Wahrheit schließen sich die beiden Tendenzen nicht schlechthin aus, dürfen einander nicht ausschließen. Offenbar dürfen wir der Differenzierung der Individualitäten als solcher nicht hemmend entgegentreten, wenn wir nicht das Recht natürlicher Entwicklung ignorieren wollen: ein absichtliches Zurückschrauben auf einen früheren Stand würde doch das gewünschte Ergebnis nicht haben. Ja auch eine gewisse Scheidung der Schichten ist nicht so schlechthin Unvollkommenheit; für die Herausbildung des Menschenwertes hat dieselbe ihre Bedeutung, ihren Vorteil: es muß im allgemeinen zunächst gehobene Schichten geben, damit aus diesen sich veredelte Individuen entwickeln. Im allgemeinen — denn es gibt Ausnahmen genug, für die das Gesetz nicht gilt. Aber im ganzen ist das so natürlich, wie daß die Pflanze grüne Blätterkelche entwickelt, aus denen erst die Blütenkrone hervorbricht. Geschichtlich sind die Versuche zur Auflösung der sozialen Unterscheidungen nicht endgültig erfreulich verlaufen. Die möglichst weite Angleichung läßt nur ein Gesamtniveau von mäßiger Höhe zu. Vor allem ist es für jeden kulturellen Fortschritt der Gesamtheit nötig, daß Individuen sich geistig aus dem Banne der Gesamtheit lösen, sich darüber erheben, ihrerseits vordringen, um dann vielleicht die Gesamtheit nach sich zu ziehen. Sie sind wie Pioniere, oder besser wie Tirailleurs, in deren Kette dann die nachfolgende Truppe einrückt, oder wie Offiziere der geschlossenen Truppe. Nur daß sie nicht aufhören, für die Gesamtheit zu fühlen, zu streben, sich zu betätigen, darauf kommt es an! Die Gesamtheit

ihrerseits droht immer die einzelnen herabzuziehen. „Mit der Menge" darf nicht Losung bleiben für alle diejenigen, die sich über die Menge zu erheben vermögen. Losung aber muß bleiben: „Für die Gemeinschaft"! Die Erfüllung der Zöglinge also mit sozialer Gesinnung bei aller zulässigen und wünschenswerten Differenzierung und auch geistigen Ablösung nach oben, das eben bleibt das wahre Ziel. Darum freilich möge man nicht aufhören, immer wieder zu prüfen, welche sozialen Schranken auch in den Erziehungseinrichtungen zu überwinden sind.

Älter schon als der Ruf nach einer Durchdringung der Erziehung mit sozialem Geiste ist bei uns derjenige nach nationalem Charakter derselben. Kein Wunder, daß man auch mit diesem Namen wieder verschiedenen Sinn verbindet. Einigen genügt als nationale Erziehung, daß die Wege eingehalten werden, die sich innerhalb der Nation nun einmal gebildet haben, die man seit längerer Zeit beschreitet, durch die man sich tatsächlich von anderen Nationen mehr oder weniger unterscheidet. Da wird dann wohl alles Gewohnte und Eingebürgerte als das „Bewährte" gerühmt, und man fürchtet wohl gar eine innere Gefährdung des nationalen Bestandes, wenn irgendwo neue Gesichtspunkte in das vorhandene Erziehungswesen getragen werden sollen. Mit diesem Standpunkt ist nicht weiter zu rechten nötig. Wer das einigermaßen Alte für das ewig Berechtigte nimmt, zeigt sich nur seinerseits zu alt geworden, und wenn er auch „in seinen besten Jahren" stände.

Ganz anders jene, die das Nationale erst noch recht entstehen lassen möchten, die eine Hinlenkung aller Erziehungsarbeit auf das Nationale als letztes und höchstes Ziel verlangen, die vielleicht der spezifisch nationalen oder patriotischen Stimmung und Richtung der Herzen alles freier Menschliche oder alles voller Ideale aufopfern wollen, gewissermaßen den idealen Zug auf eine sehr reale Bahn bringen. Man kommt damit leicht demjenigen nahe, was als Nationalismus gegenwärtig bezeichnet zu werden pflegt und zum Chauvinismus nahe Beziehung hat. Absichtliche und künstliche Schärfung der abstoßenden Gefühle gegenüber dem als feindselig betrachteten Ausland kann da zum Ziel genommen werden, Stimmungen und Urteile aus den Zeiten erbitterten Kampfes unnötig immer wieder aufgefrischt werden, um von erlogenen Geschichten zur

Kennzeichnung der fremdnationalen Bosheit und des inländischen Edelmuts zu schweigen (obwohl die wirklichen Schulbücher in einem gewissen Lande davon lautes Zeugnis geben). Allerdings ist es keine leichte Aufgabe, zugleich dem jungen Geschlecht Freude an der eigenen Nationalität und Liebe zu derselben einzuflößen, eine Liebe, die womöglich als Opferfreudigkeit sich einmal bewähren soll, und doch nicht den der unreifen Jugend so nahe liegenden hochmütigen Glauben an den überragenden Wert des Eigenen zu nähren. Aber es ist doch keineswegs notwendig oder richtig, jene Liebe und Freude erst durch Haß, Hohn oder Geringschätzung nach außen stützen und sichern zu wollen! Man lehre nur auch die fremden Werte kennen und schätzen, so daß vielmehr ein Wetteifer, ein Ringen um gewisse Verwirklichung eigenen Wertes dadurch angeregt wird.

Damit ist übrigens auch schon das Mittel angedeutet, welches der für uns Deutsche so wichtigen Aufgabe gilt, eine nationale Gesinnung als eine das ganze Vaterland umfassende gegenüber einer partikularistischen zu wecken. Im allgemeinen wird höhere Bildung überhaupt die Überwindung partikularistischer Enge erleichtern: das „Volk" sinkt in den Partikularismus außerordentlich leicht zurück oder läßt sich leicht dahin zurückziehen. Ein weiterer Gesichtskreis gibt auch dem Herzen die Möglichkeit, einen weiteren Lebenskreis mit seinen Sympathien zu umfassen: Verständnis der Dinge und Sympathie mit ihnen hängt nahe zusammen. Aber nicht weniges bleibt, was den Partikularismus unter uns begünstigt: vor allem eine wirklich tiefgehende Verschiedenheit der Wesensanlage unter den Stämmen oder Gruppen von Stämmen, Verschiedenheit des Fühlens, der Wertmaßstäbe, der Lebensformen; dazu geschichtliche Erinnerungen, auch an alten Haß und Kampf, an Besitz und Verlust, und so weiter; ferner die individualistische Freude am Eigenen und Eigenartigen überhaupt, neben der ganz animalischen, aber darum ja nicht unedlen Anhänglichkeit an die heimische Natur; endlich nicht wenig Gewöhnung an gegenseitiges Mißtrauen und Verspotten, wie das bekanntlich auch zwischen je zwei Bauerndörfern so zu sein pflegt. All diesen auseinandertreibenden Kräften gegenüber wird der wünschenswerte zentripetale Zug nicht schon gewonnen durch Loslösung von dem Engeren und bestimmt Umgrenzten, durch eine unmittelbare Erhebung zum Großen und Allgemeinen, und am wenigsten durch wiederholte

festliche Reden und Stimmungen: sondern durch willige Würdigung der Sonderwerte der einzelnen Landschaften und Stämme, durch ein freundliches Vergleichen, durch Freude an der Vieltönigkeit, die doch den Akkord nicht ausschließt, durch Anregung zu immer neuer Verwirklichung der besonderen Vorzüge. Wie weit sind wir noch davon entfernt, daß man die Schwaben, die Pommern, die Thüringer, die Ostpreußen, Friesen, Altbayern u. s. w. je nach ihren Leistungen und Vorzügen zu kennen und nebeneinander zu würdigen pflege! Auch das also ist eine der Aufgaben wirklich nationaler Erziehung. Das Ausland hat damit lange nicht so viel Not wie wir: aber grundsätzlich wird das Gesagte für jede größere und darum zusammengesetzte Nation gelten.

Eine andere Auffassung der Aufgabe nationaler Erziehung wiederum ist es, wenn man den nationalen Staat als solchen in den Vordergrund stellt und an die Hinbildung zum staatlichen Bürgertum wesentlich denkt, zu bewußter und kraftvoller Teilnahme am staatlichen Leben.[16]) In Altgriechenland und Rom war das ungefähr das selbstverständliche Ziel, es wuchs aus den gesamten Verhältnissen und Anschauungen heraus, es brauchte kaum besonders ins Bewußtsein gehoben zu werden. Bei den neueren Völkern hat die Entwicklung ein verschiedenes Verhalten zu diesem Ziel ergeben: daß bei uns Deutschen besonders viel Anlaß vorliegt, es bestimmt ins Auge zu fassen und darauf hinzuarbeiten, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden; und daß darum Kenntnis des nationalen Staatswesens nach seinen Einrichtungen und Eigentümlichkeiten nicht versäumt werden soll, ist ebenso gewiß. Aber offenbar kann sich mit alledem das Wesen nationaler Erziehung als solcher nicht erschöpfen, es muß einen weiteren Sinn haben und reichere Aufgaben einschließen.

Nicht einen weiteren, aber einen viel weitergehenden Sinn hat „National-Erziehung" da, wo man eine Erziehung durch die Nation und bestimmte nationale Einrichtungen möglichst früh und vollständig diejenige durch die Familien ablösen lassen will, wiederum im Hinblick auf Vorbilder des Altertums, trotz sehr veränderter innerer Verhältnisse, eines vertieften Charakters des Familienlebens und einer volleren Anerkennung des Rechtes der Individuen, wie das eine und das andere durch das Christentum herbeigeführt worden ist. So also namentlich die Forderung Fichtes, in den Zeiten schwerster

nationaler Lebensgefährdung mit trotzigem und hochstrebendem Mute erhoben, doch allzufern von den Bahnen der lebendigen Möglichkeit. Gleichwohl ist nicht weniges durch die Anregung Fichtes bei uns Wirklichkeit geworden, was der Erziehung entschieden einen nationalen Charakter aufgeprägt hat, wie sie ihn vordem nicht besaß. Die als Staat organisierte Nation ordnet die Erziehung zum wesentlichen Teile ihrerseits, unterwirft sie festen Normen, läßt sie großenteils durch ihre Beauftragten vollziehen und überwacht sie allseitig, ihren Geist wie ihre Einrichtungen und ihre Ergebnisse. Dieser Charakter der Erziehung als einer nationalen kommt besonders denen zum Bewußtsein, die den Stand der Dinge in England mit demjenigen bei uns vergleichen: dort herrscht weithin die Scheu vor jeder staatlichen Regelung, während freilich ein nationaler Charakter der Erziehung auf ganz andere Weise verbürgt ist, durch die Stärke der Eigenart, der nationalen Überlieferung, durch die sich übertragende Kraft des nationalen Selbstbewußtseins.

Dies mag hinüberführen zu einer Auffassung, die hier und da ausdrücklich verfochten worden, außerdem aber in tatsächlichen Einrichtungen zur Geltung gekommen ist: nämlich die absichtliche Beschränkung des Verständnisses und Interesses auf die eigene nationale Lebenssphäre, mit völliger oder doch verhältnismäßiger Gleichgültigkeit gegen das Fremdnationale; also z. B. Vertrautmachen mit der eigenen Landesgeschichte, der eigenen Literatur bei großer Unkenntnis der Vorgänge draußen und der draußen entwickelten Werte. Eine solche Beschränkung liegt denjenigen Nationen am nächsten, die sich im Besitz eines reichen, vielbewegten eigenen Lebens fühlen und eine große geschichtliche Rolle zu spielen sich bewußt sind, und man ist in England und in Frankreich lange Zeit von jener Auffassung beherrscht gewesen — nicht ohne daß es sich auf die eine oder andere Weise zu rächen begonnen hätte, so daß man die Umkehr entweder ernstlich vorgenommen hat (so in Frankreich), oder doch als nötig mehr und mehr erkennt (so in England). Bei uns in Deutschland war es lange Zeit umgekehrt wie drüben, und so ist der Ruf nach einer absichtlichen Verengerung des Interesses und des Gesichtskreises in neuesten Zeiten mehrfach erhoben worden, auch schon nicht ohne einen gewissen Erfolg erhoben worden, offenbar ein gefährliches Bestreben, das nicht bloß unserer überlieferten geistigen Stellung

widerspricht, sondern im letzten Grunde auch unsern wirklichen Lebensbedürfnissen in Gegenwart und Zukunft. Wer, um ein guter Deutscher zu sein, die Erlernung fremder Sprachen geringschätzen wollte, oder sich um innere wie äußere englische und französische Geschichte nicht kümmern, der würde schließlich doch trotz allen etwaigen patriotischen Aufschwungs nur als guter deutscher Spießbürger erfunden werden.

Man kann vielleicht sagen, daß das Wichtigste zur Verwirklichung nationaler Erziehung durch die Natur selbst geleistet werde. Allem voran geht hier die Sprache und durch sie der Zugang zu der nationalen Literatur und Dichtung, im Zusammenhang mit ihr die Art der Auffassung und Anschauung der mannigfaltigsten Dinge und Verhältnisse, Erinnerungen und Nachwirkungen nationaler Erlebnisse, dazu Sitten oder Formen des Lebens, und schließlich auch diejenige Art sittlicher Wertung, die mit Eigenschaften des Blutes zusammenhängt (wie z. B. zwischen Romanen und Germanen oder zwischen Germanen und Slaven, aber auch zwischen einzelnen germanischen oder romanischen Nationen tiefgehende Verschiedenheit in der Abschätzung sittlicher Vorzüge und Mängel augenfällig ist). Aber dieses natürlich Gegebene, natürlich Verbindende hat sich doch keineswegs immer als hinlänglich kraftvoll erwiesen. Natürlich ist auch die Einwirkung fremder Einflüsse, natürlich ein allmähliches Verblassen charakteristischer Färbung unter dem Einfluß der Zeit und des Verkehrs; wenn nationale Erziehung nationalen Geist sichern soll, so ist geschichtliche Tatsache, daß dieser namentlich unter uns sich keineswegs von selbst, auf jenem natürlichen Wege, behauptet hat. Und sind nicht auch gegenwärtig die Mächte um uns und in unserer Mitte mannigfaltig und stark genug, um einen zuverlässigen nationalen Geist stark zu gefährden? Hier muß doch wohl bewußte Arbeit einsetzen, und ein Bewußtsein davon darf vor allem den Erziehenden selbst nicht fehlen, damit es dann bei den Zöglingen ein Echo finde.

In diesem Sinne denn läßt sich als die vornehme Aufgabe der nationalen Erziehung bezeichnen: Erhaltung der nationalen Werte, Sicherung ihrer Schätzung, Sorge nicht bloß um ihre Bewahrung, sondern womöglich auch um ihre Erhöhung, Gegenwirkung gegen die gefährdenden oder zerteilenden Einflüsse. Daß zu diesen nationalen

Werten denn auch die nationalen Ideale gehören, ja als die höchsten der Werte anzuerkennen sind, bedarf keiner weiteren Ausführung. Aber wenn es Bewahrung und Sicherung des Zieles gilt, so gilt es wohl auch Treue gegen die nationalen Erziehungsprinzipien — Treue gegen das Wertvolle und Sorge um die Vervollkommnung.

Was dazu im einzelnen gehören würde? Die nationalen Werte liegen nicht lediglich vor in bestimmten großen Gütern, Errungenschaften, Leistungen: sie haften auch an Einfachem, Unscheinbarem. Wo gesunde Eigenart ist, da ist damit fast schon ein Wert gegeben. Kenntnis des Vaterlandes nicht bloß als geographische oder sonst wissenschaftliche, sondern nach Land und Leuten, Stammes- und Kulturart, Strebungen und Schranken, auch Nöten und Schicksalen gehört hieher, und selbst die Fehler, Versuchungen und Gebrechen dürfen und sollen hinzukommen. Über die Sprache und die Kenntnis der Geschichte ist scheinbar kein Wort zu sagen nötig; aber daß die letztere sich über das herkömmliche konkrete Wissensgebiet zu anschaulicher Kenntnis auch der minder glänzenden, aber darum vielleicht um so edleren und bedeutungsvolleren persönlichen Leistungen erheben sollte, und dazu wirklich bis zum Verständnis der Gegenwart und ihrer Probleme führen, dies wenigstens sei hier im Vorbeigehen gesagt. Und daß die erstere, die Sprache, nicht bloß irgendwie zu erlernen und zu sprechen, noch weniger bloß in herkömmlicher Weise wortmäßig zu rühmen ist, sondern einer wirklichen Wertschätzung durch die Tat, nämlich einer sorgfältigen persönlichen Pflege bedarf, mag hier wieder einmal hervorgehoben werden. Über die Wichtigkeit einer lebendigen Einführung in die edelste vaterländische Litteratur besteht keine Meinungsverschiedenheit: nur daß eine wahrhaft lebendige Einführung keineswegs so leicht ist, um jedem beliebigen Schuldozenten zu gelingen! Namentlich aber gilt es nicht bloß, des literarisch Schönen sich zu freuen, sondern von dem in der Werken der besten Geister niedergelegten Schatz an wertvollen Gedanken, Ideen, Strebungen ein rechtes Maß aufzunehmen.

Aber die in der Nation lebenden sittlichen Werte selbst? die Eigentümlichkeiten, die sich als positiv, als sittlich fruchtbar erwiesen haben? Sie als ein Stück des nationalen Wesens überhaupt kennen und verstehen zu lehren, ist hier nur das eine. Sie wenigstens seinerseits zu übertragen und verwirklichen zu lassen, ist das weitaus

Höhere, das Schwierigere, aber doch nicht allzu Schwere. Dahin können wir rechnen eine allgemeine Richtung vom Äußeren hinweg auf das Innere, von der Oberfläche in die Tiefe, ein ausdauerndes Erkenntnisstreben, eine Beherrschung des impulsiven Lebens durch Gedanken, ein Festhalten des Individuellen inmitten der allgemeinen Strömungen, eine Willigkeit und Fähigkeit zum Verständnis mannigfacher auch fremder Eigenart, ein Bedürfnis allseitigen Weltverständnisses. Man rechnet freilich hieher noch andere, noch unbedingter wertvolle Eigenschaften, wie die Treue, den Ernst, die Gemütstiefe, wohl auch gar die rechte Frömmigkeit, die wahre Tapferkeit! Aber diese Eigenschaften wirklich für sich im Unterschied von andern Völkern in Anspruch zu nehmen, ist naiver Hochmut, über den man draußen nicht mit Unrecht spottet. In einer elementaren Form sind solche Eigenschaften noch kaum etwas eigentlich Sittliches, vielmehr mit bestimmten Schranken oder Mängeln eng verbunden, in der höheren Form sind sie wohl Ideale, aber nicht bestimmt nachzuweisende Eigenschaften. Und allerdings: Ideale sollen sie uns und dem nachwachsenden Geschlechte bleiben, und als solche immer wieder in den Herzen aufgerichtet werden. Wer gegen die Treue fehlt, wer keinen Ernst des Wesens kennt, wer keinen Schatz tieferer Gefühle gewonnen hat und hegt, wer frivol ist oder um äußerlicher Übungen willen sich fromm glaubt, der soll sich als echter Deutscher nicht fühlen dürfen. Daß er als Deutscher jene Vorzüge mit ins Leben bringe, wäre kindische Selbsttäuschung.

Und wird es nun etwa ein Verrat an deutschem Wesen sein, wenn man danach trachtet, durch die Erziehung auch gewisse Seiten unserer Natur zu ergänzen, zu korrigieren? Über dem Sinn für Inhalt denjenigen für Form auf allerlei Gebieten vermissen zu lassen, über der Richtung auf das Innerliche alle Gewandtheit oder Anmut der Selbstdarstellung, über dem bedächtigen Denken das rasch bereite Handeln, über dem Sinn für das Individuelle oder Partikulare den kräftigen Zug zum großen Gemeinsamen: das sind nationale Mängel, die als solche ins Auge gefaßt werden müssen und die die erzieherische Einwirkung allmählich aufzusaugen bestrebt sein muß. In der Gegenwart ist der Wettbewerb der Nationen um äußere Erfolge außerordentlich lebendig; auf innerem Gebiete wenigstens auch die Berührung, der Austausch, die Kenntnisnahme. Doch auch ein Wetteifern um

innere Werte kündigt sich an manchen Stellen kräftig an. Wir haben wohl Grund zu sorgen, daß wir nicht dahinten bleiben.

Auch der nationalen Erziehungswege als solcher ward schon vorübergehend mit gedacht. Auch hier gilt es offenbar einerseits wirklich Wertvolles nicht preiszugeben, andererseits aber Mangelndes womöglich zu gewinnen. Die bei uns nun so fest eingebürgerte Gründung der gesamten persönlichen Bildung, auch der Willensbildung, auf die Wirksamkeit der Lehre, des Unterrichts, der Gedanken oder Ideen, und etwa noch auf die persönliche Vertretung von Lehre, Gedanken, Ideen wird sich freilich nicht so leicht durch ein anderes System ablösen lassen, und wer in den öffentlichen Erziehungsdienst als Lehrer tritt, denkt naturgemäß vor allem und fast ausschließlich an die große Aufgabe des Unterrichts. Aber eine allmähliche Wandlung der Auffassung muß doch eintreten, ein weiterer erzieherischer Blick, eine vollere Schätzung der auch neben dem Lehrinhalt und der Lehrform hergehenden Einwirkungen, eine allgemeinere Freudigkeit zu ihrer Pflege, und die einzelnen Personen sind es eben, bei denen und durch die eine solche Vervollkommnung sich vollziehen muß; Programme, Formulierungen, Verfügungen können das nicht bewirken. — Und wenn ferner unsere deutsche Auffassung wenigstens für alle höher gehende Erziehung nicht wohl von einem gewissermaßen universellen Bildungsziel lassen kann, sich nicht mit willkürlichen Ausschnitten oder Abgrenzungen zufrieden geben will, wirklich „allgemeine Bildung" als allgemeinen Besitz der zu Bildenden sehen will, so müssen wir uns immer der darin liegenden Gefahr des Zerfließens, der Neutralisierung, der Kraftlosigkeit bewußt bleiben. Tüchtiges auf gewissen Linien wird man doch dem bloß Zureichenden oder Erträglichen auf allen möglichen Gebieten wieder mehr und mehr vorziehen müssen; die volle Harmonie ist ein Ideal aus der schönen Zeit des idealsten Bildungsstrebens (der Zeit unserer Klassiker und unserer Neuhumanisten). Ihm entsagen zu sollen, ist schmerzlich, aber doch besser, als eigensinnig und vergeblich danach zu haschen.

Eine fernere Eigentümlichkeit deutscher Erziehung dagegen, die auf schlichterer Grundlage ruht und doch auch idealen Charakter hat, halten wir fest trotz allem, was im Ausland abweichend geäußert zu werden pflegt. Aus dem Altertum übernommen war die Inanspruchnahme des Ehrgeizes als eines der wichtigsten Antriebe zu Fleiß

und Anstrengung, und wenn auch die christlichen Grundanschauungen ein Gegengewicht dagegen bilden mußten, so ist dies doch nicht allzu wirksam geblieben. Nicht bloß den Jesuiten war die aemulatio das Hauptmittel zur erzieherischen Anregung, bei den Romanen ist es überhaupt sehr im Vordergrund geblieben, und am allerseltensten ist es bei den Franzosen irgendwie angezweifelt worden; aber auch in England spielt es eine große Rolle. Nun ist es freilich etwas sehr Verschiedenes, was man unter Anregung des Ehrgeizes verstehen und als solche kultivieren kann, neben entschieden Ungesundem und Verwerflichem auch Berechtigtes und Schätzbares. Aber ein Hauptmittel darf er nicht sein: in der öffentlichen und gemeinsamen Erziehung zumal, die eine Vorstufe bürgerlichen Gemeinschaftslebens sein soll, soll die Pflege des Pflichtgefühls auch schon bei der Jugend das Wesentliche sein. Jeder tue das Seine, jeder nach dem Maße seiner Kräfte. Und jeder werde beurteilt nach dem Verhältnis seines Wollens zu seinem Können. In Konkurrenzprüfungen wie in äußerlichen Auszeichnungen könnten wir nur ethisch rohere Mittel sehen, die in unsere nationale Erziehung hoffentlich auch in Zukunft keinen Einlaß finden.

Noch ein Zusatz sei gemacht. Es gibt noch einen anderen Sinn, den man mit dem Begriff „nationale Erziehung" verbindet, und so wird der Begriff namentlich gegenwärtig gern in England erörtert. Nationale Erziehung ist da eine für das ganze Gebiet des nationalen Staates gültige, entweder von einer zentralen Instanz aus verordnete oder doch durch absichtliche Angleichung in einer bestimmten Form ausgestaltete, und sie tritt damit entgegen den mannigfachen, von subjektiven Anschauungen wie von lokalen Verhältnissen bestimmten Formen. Wenn nun drüben auch eine Strömung auf eine in diesem Sinne nationale Gestaltung des Erziehungswesens gegenwärtig zu erstarken scheint, so findet man doch durchweg, daß unser deutsches Erziehungswesen allzu sehr „national" sei, das heißt denn ungefähr so viel wie militarisiert und uniformiert, und daß der mehr individuellen Unternehmung größerer Raum gelassen werden sollte, auch damit man nie sich allzu fertig glaube, nicht erstarre, durch besonnene neue Versuche immer wieder das tiefere erzieherische Interesse erhalte. Und auch bei uns in Deutschland fehlen diejenigen nicht mehr, die ähnlich empfinden und ähnliches wünschen und fordern. Dem wirk-

lich nationalen Charakter unserer Erziehung untreu werden, hieße das nicht.

Als letzte der erhobenen Anforderungen an den Charakter der Erziehung sei aufgeführt, daß sie *christlich* sein soll. Dies Wort wird mit sehr verschiedenem innerem Accent gesprochen. Nicht leicht wird jemand, der aus christlicher Sphäre stammt, den Charakter des Christlichen von der Erziehung ausgeschlossen wissen wollen, aber wie weit liegen die Auffassungen dessen auseinander, was man darunter verstanden wissen möchte, worin man das Christliche verwirklicht sieht! Nicht etwa bloß unter den Pädagogen, oder unter diesen nur, weil sie eben auch als Gebildete und Denkende an dem inneren Suchen, an den Strömungen, Fragen und Krisen der Zeit Anteil haben. Eine subjektive Überzeugung mit leichter Zuversicht vor der Welt zu proklamieren, muß ihnen ferner liegen als beliebigen anderen; dazu ist ihre Verantwortung zu groß. Aber andererseits wird es ihnen auch widerstreben, nichts als gebundene Organe zur Überlieferung eines objektiv fixierten Glaubensinhalts zu sein. Ohne wirklich persönliche Überzeugung, ohne einen tatsächlichen Gehalt an religiös-idealem Innenleben wird kein Erzieher die im letzten Grunde wünschenswerte Anregung geben. Doch ist auf diesem Gebiete mehr als auf jedem andern die Einwirkung der frühesten Jahre und der intimsten Umgebung fast immer entscheidend. Den Zöglingen der reiferen Jugendjahre und der höheren Stufen gegenüber wird es schwerlich ein Schade sein, wenn auch der Erzieher gewissen Gebieten gegenüber als ein bloß Ahnender und Suchender fühlbar wird. Wer die Wirklichkeit weithin beobachtet, kann finden, wie bei sehr verschiedener dogmatischer Stellungnahme eine wertvolle und wirksame religiöse Einwirkung zu erfolgen vermag (und ebensowohl freilich eine wertlose und unwirksame!). Ja selbst die weit auseinander strebenden, die sich ausdrücklich bekämpfenden Konfessionen schließen nicht aus, daß man auf dem Wege christlicher Erziehung ein großes Stück Weges zusammengehe. Das ward freilich früher bestimmter so empfunden und anerkannt als gegenwärtig, wo die Sorge um ein Verwischen der Grenzen, um eine auch nur relative innere Befreiung der Individuen bekanntlich weithin herrscht und als Protest gegen gemeinsame Schulerziehung der Kinder verschiedener Konfessionen zu leiden-

schaftlichem Ausdruck kommt. Doch dieses praktische Problem sei an gegenwärtiger Stelle so wenig weiter erörtert wie alle die persönlichen und didaktischen, an denen leider infolge der gesamten Entwicklung (oder Nichtentwicklung) der kirchlich-religiösen Dinge kein Mangel ist.

Wichtiger als die Stellung der Erzieher zu den formulierten Dogmen seiner Konfession wird die Färbung sein, welche religiöses Leben und Fühlen in ihrem und der Zöglinge Lebenskreis besitzt. Es handelt sich hier (wenigstens innerhalb des protestantischen Christentums) namentlich darum, ob der persönliche Gott, ob die ideale Gestalt des göttlichen Christus, des liebenden Seelenfreundes Jesus öfter, leichter, regelmäßiger vor das Auge, das Gefühl, das Gewissen des Zöglings gestellt wird oder seltener, nur als höchste, zurückgehaltene Instanz, für besondere Augenblicke. Und ebenso, ob der Begriff der Sünde leicht und regelmäßig schon in das kindliche Leben eingeführt oder wiederum zurückgehalten wird für größere, kritische Fälle. Die angedeutete, wesentlich pietistische Gestalt christlicher Religiosität ist unserer Zeit nicht abhanden gekommen und vermag eine eigene Art von innerer Harmonie zu bewirken. Sie kann aber auch ein höchst gefährliches Spiel mit den jugendlichen Herzen bedeuten und trägt dann oft die der Erwartung entgegengesetzten Früchte. Das häufige Erschütternwollen des innersten Herzens, das Erheben des Kleinen zum unendlich Gewichtigen, das Herabdrücken des bloß Natürlichen zum Widergöttlichen ist nicht pädagogische Weisheit. Man kann von dieser fragwürdigen Potenzierung christlichen Innenlebens wie von allen sonstigen Extremen ganz fern bleiben und mit aufrichtigem Festhalten und ungekünstelter erzieherischer Verwendung grundlegender Punkte durchaus den Charakter des Christlichen für die Erziehung festhalten. Oder sollten nicht alle christlichen Erzieher darin übereinstimmen, den allwissenden Gott den zu erziehenden Kindern vor Augen zu stellen, sie zum Wandel vor seinen Augen anzuleiten, daraus zur Demut, Ehrfurcht, Wahrhaftigkeit die tiefsten Antriebe zu gewinnen, sie die ideale Persönlichkeit Jesu lieben zu lehren, von Sünde und Schuld und Versöhnung ihnen lebendiges Gefühl einzuflößen, sie ihre Leiber wie Seelen ansehen zu lassen als bestimmt zu Tempeln des heiligen Geistes? Werden ihnen nicht zur Selbstüberwindung, zur Tapferkeit

im sittlichen Sinn die echtesten Antriebe von dort her erwachsen? und zur Schätzung der Menschen nach ihrem wahren Werte vor Gott, und zu opferwilliger Menschenliebe? Das sind sehr einfach klingende Dinge, und vielen werden sie viel zu einfach scheinen, zu unzulänglich, um schon christliche Erziehung auszumachen. Aber mag man sie ergänzen oder vertiefen, wie man kann: das System der Begriffe oder Vorstellungen ist es nicht, was entscheidet, sondern das Maß ihrer Lebendigkeit und Kraft. Man darf davon wohl eine gewissere Wirkung erhoffen als von der Einpflanzung ethischer Ideen, wie sie das pädagogische System Herbarts zum Ziele nimmt. Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit, sie sind wohl etwas blasse Ideale gegenüber der Selbstüberwindung, der Heiligung, der Liebe, dem Frieden, von denen die christliche Sprache redet. Diese ragen empor wie die lichten Glanzhöhen der Hochalpen über die ansehnlichen und vertrauten Waldhügel des Mittelgebirgs. Daß von den volleren Höhen gerade die Jugend sich angezogen fühle, um in ihrer reineren Luft voller zu atmen, alle Bequemlichkeit der niederen Wege verachtend: das zu bewirken wird hoffentlich auch künftigen Erziehern immer wieder gelingen, denn die Natur der Jugend kommt dem entgegen.

Es besteht zwischen Christentum und Erziehung noch eine andere Beziehung. Von keinem früheren oder fremden Standpunkt aus ist der Wert der einzelnen Menschenseele, also insbesondere auch der einzelnen Kindesseele, ähnlich voll erfaßt worden, und natürlich auch von keinem aus das Gewicht der erzieherischen Verantwortung. Vieles, was im Neuen Testament zur Regelung christlichen Gemeinschaftslebens gesagt ist, vieles, was auch den einzelnen Verantwortlichen gilt, ist besonders geeignet, dem berufenen Erzieher ins Ohr zu tönen, und er wird so dem Begriff seines Berufes nur um so voller entsprechen[17]). „Ziehet an herzliches Erbarmen, Freundlichkeit, Demut, Sanftmut, Geduld; über alles aber ziehet an die Liebe." „Laß dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde du das Böse mit Gutem." „Ihr aber, liebe Brüder, werdet nicht verdrossen, Gutes zu tun." „Traget die Schwachen, seid geduldig gegen jedermann." „Alle Bitterkeit, und Grimm, und Zorn, und Geschrei, und Lästerung sei ferne von euch, samt aller Bosheit." „Eure Lindigkeit lasset kund sein allen Menschen." „Die Liebe ist langmütig

und freundlich, die Liebe eifert nicht, sie blähet sich nicht." „So ein Mensch unter euch von einem Fehl übereilet wird, helft ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geist." „Haltet ihn nicht als einen Feind, sondern vermahnet ihn als einen Bruder." „Zürnet und sündiget nicht, lasset die Sonne nicht über eurem Zorn untergehen." Wo diese und ähnliche, allbekannte Worte der Bibel als ein still lebendiges Programm dem Lehrer und Erzieher für seine Berufstätigkeit vorschweben, ist wohl das beste Stück „christlicher Erziehung" gesichert.

IV.

Vom Objekt der Erziehung.

Nicht vielen angehenden Erziehern wird es Sorge machen, ob sie auch die nötige Kenntnis des Objekts ihrer Tätigkeit, die Kenntnis der Jugend besitzen. Freilich, es wäre übel, wenn man beim Eintritt in einen Beruf, beim Beginn einer Tätigkeit, bereits mit dem Gegenstand derselben voll vertraut sein müßte: in der Arbeit selbst wird ja, durch Versuch und Erfahrung, die Vertrautheit sich ergeben. Und eine gewisse, ja eine anscheinend recht vollständige Kenntnis der Kindheit und Jugend besitzt man doch wohl! Wer besäße sie nicht? Jeder ist für seine Person hindurchgegangen durch das Land der Kindheit und Jugend, jeder hat an Geschwistern, Spielgenossen, Schulkameraden, und seitdem an allerlei Kindern und Halbwüchsigen Beobachtungen genug machen können, oder vielmehr, ohne daß er Beobachtungen ausdrücklich anstellte, Eindrücke in Menge von ihnen empfangen, und schwerlich wird ihn etwas Ferneres überraschen können. In der Tat muß auch diese von selbst erwachsene Kenntnis den breitesten Untergrund des Verständnisses bilden für das, was ferner entgegentritt, was beurteilt werden soll. Aber man täuscht sich doch schon über das Nachleben der eigenen Kindheit im Bewußtsein des Erwachsenen. Namentlich jüngeren Männern sind die inneren Zustände des Kindes- und angehenden Jugendalters oft sehr entschwunden; sie gehören einer Entwicklungsperiode an, der man entfremdet ist, um erst später, viel später vielleicht, die rechte Erinnerung und damit die rechte Würdigung wiederzugewinnen. Erst in einer geraumen Zeitentfernung objektiviert sich das Bild des Vergangenen

und färbt sich wieder treu und lebendig. (Daß es von einem leichten Goldglanz überzogen wird, gehört zu dem wehmütigen Gewinn der Jahre.)

„Viel später vielleicht": denn darin sind die Naturen freilich verschieden; einigen wird doch schon verhältnismäßig früh die Kinderseele wieder deutlich und interessant, bei einigen scheint der Sinn dafür sogar nie unterbrochen. Im allgemeinen ist es dem Weibe mehr gegeben als dem Manne, den Zusammenhang festzuhalten und das Verständnis zu bewahren: nicht bloß durch die Stimme löst sich der Mann vom Kinde und bleibt das Weib ihm nahe. Unter den Männern aber müssen jene ein klein wenig von der Natur der Dichter besitzen, gleich ihnen vom Menschlichen überhaupt ergriffen werden und es zu spiegeln wissen; das Jugendliche ist ja das Menschliche in freundlicher Klarheit. Es ist noch nicht gesagt, daß die wärmsten Jugendfreunde die besten Erzieher werden, namentlich nicht die erfolgreichsten. Aber daß jene anderen, die nicht Jugendfreunde sind, nicht es geblieben sind oder es wieder zu werden vermögen, keine rechten Erzieher sein können, das kann sicher gesagt werden. Und freilich, diejenigen fehlen nicht, die gerade darüber es verlernen, die Jugend zu verstehen, daß sie sich beständig mit ihr zu beschäftigen haben. Es sind solche, die sich mit ihr vielmehr in Reibung befinden, als in freundlicher Berührung, denen sie nur die Tücke des spröden Materials darbietet, wenn nicht gar den Feind ihres Lebens darstellt. Es sind solche, die im Grunde doch nicht in sich selbst genug ausgewachsen sind, um zu den Wachsenden in einem ruhevollen Gegenüber zu verbleiben, so wenig wie ihr eigenes Wesen genug im Fluß geblieben ist, um für das seinerseits im Fluß befindliche offen zu bleiben.

Indessen auch alle natürlich günstige Wesensanlage hebt nicht etwa über die Schwierigkeiten im einzelnen hinweg! Und zu dem natürlichen Verständnis des Herzens ein denkendes Verständnis zu gewinnen, deutlicher sich bewußt zu werden, bestimmter zu unterscheiden, das ist doch nicht bloß der Mühe wert, nicht bloß des Erziehers von Beruf allein würdig, sondern ihm auch nötig. Sich gleichgültig abzuschließen gegen das, was andere, nicht mit alltäglicher Sehkraft Begabte, beobachtet haben, auf das persönliche Gefühl und den Takt allein sich zu verlassen, mit der immerhin beschränkten

Reihe der eigenen Erfahrungen für alle Fälle auskommen zu wollen, wäre sehr unweise. Und wer mit gewissen innerhalb des Schullebens überlieferten und übernommenen Kategorien auskommen will, der wird niemals über den Schullehrer (als stubenmäßiges Seitenstück des Exerziermeisters) hinauswachsen zum nationalen Erzieher.

Wenn in dieser Weise subalterne und feinere Praxis nebeneinander hergehen, wie steht es mit der Theorie? mit der theoretischen Erkenntnis der jugendlichen Natur, der buchmäßig niedergelegten, der wissenschaftlich begründeten? Gibt es (neben oder innerhalb) der Psychologie der Gewordenen eine Psychologie der Werdenden? Da könnte freilich zunächst die Frage ausgesprochen werden, ob es jene Psychologie der Gewordenen, oder eine Psychologie überhaupt als eine zu einigermaßen festen Ergebnissen gekommene Wissenschaft schon gebe! Die lang bestandene Zuversicht, daß man unumstößliche Kategorien gefunden, daß man die Seele nach ihren Kräften oder Vermögen und das gegenseitige Verhältnis derselben erkannt habe, ist schon lange gänzlich gewichen: auf ganz neue Beobachtung, Unterscheidung, Prüfung will nun die neue Psychologie sich gründen, und und wie viel oder wenig bis jetzt gefunden sein mag, ihrer Arbeit gleichgültig gegenüber zu stehn ziemt keinem Pädagogen. Wenn aber schon früher die Psychologie tatsächlich durch pädagogische Gelegenheit vielfach gefördert worden war, wenn die Pädagogik ihr anregend oder sozusagen experimentell viel Hilfe gewährt hatte, so ist ja in neuester Zeit das Gebiet der Kinderpsychologie ausdrücklich ausgebaut worden. Gegen die Bemühungen auf diesem Gebiet sich zu verschließen, würde dem zum Erziehen mit Berufenen auch dann nicht anstehen, wenn dieses Studienfeld sich ganz auf die Zeit der frühen Kindheit beschränkte und mit der Periode des Schulbesuchs sich nicht befaßte: aber eine solche Abgrenzung besteht ja tatsächlich nicht mehr. Ob in jenen Ländern, wo das Interesse dafür im ganzen größer ist als bis jetzt bei uns in Deutschland, der wertvolle Ertrag einigermaßen dieser Größe des Interesses entsprechen wird, mag noch dahingestellt sein: daß das Interesse bei uns ein allgemeineres werde, muß man sicherlich wünschen.

Indessen wird alle wissenschaftliche Orientierung für den praktischen Erzieher wesentlich nur die Bedeutung eines Rückhalts haben, einer Ressource in zweifelvollen Fällen, einer Stütze oder gelegent-

lichen Leuchte. Sie wird seine eigene Beobachtung mit leiten und wohl auch befruchten, aber diese eigene Beobachtung selbst bleibt ebenso wichtige, ja wichtigste Aufgabe. Und freilich, die Beobachtung muß eben noch einen anderen Rückhalt haben, eine innerlichere Stütze in dem fühlenden Interesse für die Jugend überhaupt; neben der Anschauung durch das beobachtende Auge überhaupt gibt es sozusagen eine Anschauung des Herzens. Daß so viele den Weg zum Lehrerberuf genommen haben von ihrem Interesse an Büchern und Wissen her, ist immer mißlich: sie bekommen damit in ihrem Wesen leicht mehr Greisenhaftes, als sie ahnen. Gut, wenn die andere Seite denn doch auch ihre belebende Wirkung auf sie tut. Das „Jungbleiben mit der Jugend" ist freilich nicht so leicht, wie es gern als erfreuliche Phrase in den Mund genommen wird; es gehört dazu eben ein gutes Maß dauerhafter innerlicher Jugendlichkeit. Einige werden inmitten der jugendlichen Umgebung um so früher ins Greisenalter getrieben. Aber vielleicht hilft es ein wenig, sich beizeiten das Auge für solche Gefahren öffnen zu lassen. Wenn dich die bösen Pedanten locken, so folge ihnen nicht: so möchte man ein bekanntes Sprüchwort hier umsetzen. Wenn die Grämlichen dich anstecken wollen, halte dich immun.

Auch abseits von den Wegen der forschenden Wissenschaft kann man nicht weniges sich klar machen über das Wesen der Jugend, und sollte es nicht versäumen: über die Natur der Jugend im allgemeinen, in ihrem Unterschied von den späteren Stadien der menschlichen Entwicklung, über die sich folgenden Entwicklungsstadien innerhalb der Jugend selbst, über die natürlich gegebenen oder kulturell begründeten Hauptunterschiede zwischen den jugendlichen Typen, und auch über allerlei feinere Mannigfaltigkeit, deren im ganzen freilich kein Ende ist, die aber nicht etwa darum, weil sie nie durchmessen werden kann, ungewürdigt bleiben soll.

Die ganze Jugendzeit kennzeichnet (im Unterschied von den späteren Stadien) eine stärkere Empfänglichkeit für Eindrücke der Außenwelt, ein stärkeres Belebtwerden von ihnen, und eine größere Stärke der unmittelbaren Antriebe, wie sie in Sinnlichkeit oder Gefühl oder auch in dem, was man eben das Triebleben nennt, ihren Ursprung hat. Das ganze Leben ist noch ein mehr peripherisches,

insofern es weniger von festem innerem Zentrum aus bestimmt wird. Ein zentrales Leben statt des peripherischen soll ja erst gewonnen, eben durch die Erziehung erst hervorgerufen werden: über das Triebleben hinaus ein Wille, der diesen Namen verdient, als Gegengewicht gegen die äußeren Eindrücke ein zusammenhängender Kreis von Vorstellungen. Die gemachten Erfahrungen bilden noch kein zusammenhängendes Gewebe, und die dem jugendlichen Menschen entgegengebrachte fremde Erfahrung wird durchaus nicht so leicht wirksam, wie eine naive Erziehungsweise dies annimmt. Die Wertung der Dinge geht naturgemäß noch reichlich irre, und zwischen Einsicht und Wollen ist das organische Verhältnis noch nicht verwirklicht. Das Betätigungsbedürfnis zusammen mit der Empfänglichkeit der Sinne für das umgebende Leben bewirkt denn die breite Rolle der Nachahmung, die sich in den verschiedenen Stadien freilich sehr verschieden gestaltet, je nach dem mehr äußerlichen oder schon innerlichen Verhältnis zu der umgebenden Welt und nach der Entwicklung der Phantasie.

Denn die Fülle der allmählich von den Sinnen aufgenommenen Eindrücke arbeitet im Innern weiter und ihr Spiel ergibt eben das, was wir Phantasie nennen. Zugleich aber drängt das Bedürfnis nach ferneren größeren Eindrücken, nach immer neuen anregenden Bildern über die Schranken der Wirklichkeit hinaus und bewirkt als weitere Phantasiebetätigung freiere Kombination, Modifikation, Amplifikation. Jedenfalls ist das frei bewegliche Vorstellungsleben von großer Stärke. Und die begleitenden Gefühle weisen ebenso große Beweglichkeit auf, flüchtiges Vorübergehen, untiefen Bestand, aber doch auch unmittelbar große Stärke und völlige Herrschaft, und häufig jähen Umschlag. Die junge Seele wird von dem Augenblicksgefühl noch ganz erfüllt, nichts anderes findet daneben Raum; die Bedeutung der auf das Gefühl wirkenden Dinge erscheint oft in maßloser Steigerung. Das Bilden und Festhalten größerer Reihen von Vorstellungen macht große Schwierigkeit. Zusammenhängend zu wollen, weit über den Augenblick hinaus zu denken, liegt noch ferne. Der Augenblick und das Bedürfnis unmittelbaren Lebens sind zu mächtig.

Der Verstand regt sich zunächst am Einzelnen und Kleinen, im Unterscheiden von Teilen der wahrgenommenen Dinge, im Ver-

gleichen, dann auch im Aufspüren eines gewissen Zusammenhanges; daher zeitig die Fragen nach warum und wozu, die aber noch keineswegs soviel wirkliches Erkenntnisbedürfnis beweisen, wie sie reichlich über die Lippen strömen; es sind mehr flüchtige Blasen, die emporwallen und vielmehr die Unruhe des in der Bildung begriffenen Wesens verraten als einen festen Trieb zum Verstehen. Ebenso laufen auch dem wirklichen Wollen voraus (oder zum Teil neben ihm her) zahlreiche flüchtige Velleitäten, bei denen die Ziele nicht nach der wirklichen Kraft bemessen sind und dann auch leicht wieder fallen gelassen werden. Das Bedürfnis häufigen Wechsels des Zustandes durchzieht aber durchaus die Jugend, wiederum weil das gesamte Tempo des Lebens ein rascheres ist und die retardierende Kraft des Inneren, die Verarbeitung des Vorhandenen, die Pflege größerer Zusammenhänge noch wesentlich fehlt.

Übrigens geht der Jugend, in so viel Täuschung und Selbsttäuschung sie auch befangen ist, doch auch ein Bewußtsein ihres unfertigen Wesens nicht ab; und so gewiß sich ihr Bedürfnis freier Bewegung und Betätigung gegen allerlei hemmendes Dazwischentreten wehrt, so sucht sie doch in bestimmten Momenten immer wieder Anlehnung, nicht bloß Unterstützung, sondern auch Normierung von oben her, Regel wenigstens, wenn auch nicht gerade Gebot und Unterwerfung. Daß sie einem höheren Zustand erst entgegenwachsen muß, fühlt sie sehr wohl und wünscht dieses Wachstum sehnlich. Aber sie wird andrerseits auch durch das Bewußtsein fortschreitenden Wachstums beglückt; jedes neu errungene Können, wenn auch in unseren Augen von sehr unscheinbarer Art, erfreut sie. Sie mißt sich gerne an den Entwickelteren und blickt auf überwundene Stadien alsbald mit Geringschätzung zurück.

In ihrem eigentlichen Elemente fühlt sich die Jugend beim Spiele. Nur eine dem Wesen der Jugend verständnislos gegenüberstehende Erziehungsweisheit konnte im Spiel nichts anderes sehen als eine Ausfüllung der Zeit mit Nichtigem, einen Beschäftigungsersatz für die, die sich noch nicht eigentlich beschäftigen könnten, ein sinnliches Genießen der Pflichtlosigkeit, einen Ausfluß und ein Zeugnis der Unreife. Bei dieser Auffassung mußte dann das möglichst baldige Herauswachsen aus dem Spiele das Erstrebenswerte sein. Nur als zeitweiliges Zugeständnis durfte das Spiel gelten,

nicht als großes Recht der Natur, und namentlich nicht als Selbsterziehung der Kräfte, als Mittel zum Wachstum, was in Wirklichkeit das Wesen und der Wert des jugendlichen Spieles ist. Hier wirken körperliches Bewegungsbedürfnis, Leben der Phantasie und Nachahmungstrieb in den mannigfachsten Verbindungen zusammen; erhöhtes Lebensgefühl, volles Genießen des Augenblickes, aber auch übendes symbolisches Abbilden des kommenden Lebens, zu dem man hinstrebt; hier werden Fähigkeiten verschiedenster, auch intellektueller Art geübt und entwickelt, es wird das gesamte Gefühls- und Willensleben besonders im geselligen Spiel mächtig angeregt und gefördert. So bleibt das Spiel namentlich auch wertvolle, ja nötige Reaktion gegen die allmählich auferlegte ernstere Beschäftigung und ist hier wiederum durchaus nicht bloße Konzession an die Unreife, sondern Mittel zu dem erforderlichen Ausgleich, mit dessen Fehlen oder Unterdrückung die normale Gesamtentwickelung gröblich gehemmt würde.

Durch eine falsche Überlieferung, durch ungünstige Nachwirkung aus der Vergangenheit her kann das Spiel bei der Jugend erheblich verkümmern, denn einer kräftigen Überlieferung bedarf es, von der Erfindungskraft des einzelnen darf nicht zu viel erwartet werden; und andrerseits kann ihm durch andauernde Pflege und Begünstigung die erfreulichste Blüte gesichert sein. Es kann namentlich schon bei verhältnismäßig frühem Lebensalter enden und kann bis zum Schluß der gesamten Jugendperiode kräftig fortgeführt werden. Man kann von ihm bloß jenen Ausgleich für die ernsteren Zumutungen erwarten, bloß eine gewisse Unterstützung für die planvoll zu fördernde Entwicklung, oder aber ein großes Stück der gesamten persönlichen Bildung, der Willens- und Charakterbildung zumal, ja das größte Stück derselben. Hier unterscheiden sich bekanntlich die Nationen, die nationalen Überlieferungen. Und zuweilen erkennen die Nationen denn auch, daß sie sich gegenseitig zum Spiegel und zur Korrektur gereichen können.

Pädagogische Frage aber ist namentlich, ob dem Spiel nun von einem bestimmten Zeitpunkt an die Arbeit, die zweckvolle und pflichtmäßige Beschäftigung ausdrücklich als solche gegenübertreten soll, um es nach und nach überhaupt abzulösen (obwohl im Grunde auch die Erwachsensten noch das Spiel in allerlei Formen, und keineswegs

bloß unter dem Namen und mit dem Bewußtsein des Spieles, fortsetzen); oder ob das Spiel in die zweckvolle Beschäftigung übergeleitet werden soll, und ob der letzteren, der Arbeit, dem Lernen insbesondere, der Charakter des Spieles möglichst zu bewahren sei, sodaß kein Druck dabei empfunden werde, sondern nur Lust der Anregung, der sich betätigenden Kräfte, des persönlichen Gelingens, des wachsenden Könnens. Hier scheiden sich die pädagogischen Richtungen. Bekanntlich haben die „Menschenfreunde", die Pädagogen der Philanthropine, die letztere Auffassung vertreten und im wesentlichen auch durchgeführt. Die entgegengesetzte wird in spezifisch christlichen Anschauungen all der vorhergehenden Jahrhunderte ihre natürliche Stütze haben. Aber auch die Humanisten haben das Spiel kaum irgend zu würdigen vermocht, wie schon das Altertum, das römische wenigstens, es nicht vermocht hat: Quintilian steht der Frage ungefähr ebenso gegenüber wie ein Schulmeister aus viel späteren Zeiten. Daß man gewisse Anfänge des Lernens den Kindern spielend beibringen, ihnen dabei allerlei Spielzeugeinrichtungen zur Erleichterung bieten solle, das freilich forderten schon die der Kindernatur wenig verständnisvoll gegenüberstehenden Humanisten, wie es schon im Altertum gefordert worden war. Aber dabei handelt es sich nicht um das Recht des Spieles an sich, nicht um den Glauben an seine erzieherische Kraft, sondern nur um die Ermöglichung eines frühen Lernens, damit für das Lernen überhaupt möglichst viel Zeit zur Verfügung stehe.

Hier kann nun nicht verweilt werden bei dem, was alles für und gegen jene beiden Auffassungen zu sagen wäre. Zu einem wirklich schroffen Übergang vom Spiel zur Pflichtarbeit, und zwar in recht frühem Alter, werden wir uns nicht mehr verstehen. Aber ein Auseinanderhalten der beiden wird doch derjenige für das Rechte halten, der nicht bloß das Leben als ernste Aufgabe nimmt, sondern auch die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit nicht anders als von dem Kampf zwischen Neigung und Pflicht, von der Selbstüberwindung erwartet. Und diese Selbstüberwindung ist nichst bloß bei den einzelnen Gelegenheiten zu lernen, wie sie das Leben und auch schon das Jugendleben immer wieder bietet, sondern auch als zusammenhängende, wodurch sie erst zur inneren Freiheit werden kann. Dagegen darf und soll die Pflichtarbeit der Jugend noch von recht viel

erleichterndem oder belebendem Spiel durchzogen werden, wozu schon eine recht persönliche Unterrichtskunst, namentlich aber das Gemeinschaftsleben der zu erziehenden Jugend mitzuwirken vermag. Vor allem darf das Spiel nicht so stark oder so früh zurückgedrängt oder gar ausgeschaltet werden, daß der jugendliche Frohmut verloren ginge. Nicht bloß aus Mitleid oder Billigkeit, sondern auch weil mit der Freudigkeit viel Gutes sonst erstickt wird, weil das unterdrückte Kindliche als Kindisches emportaucht, das benommene Freiheitsgefühl als Trotz, Verschlagenheit und was des Häßlichen hier mehr genannt werden könnte. Die Pietisten haben dem Spiel gewehrt und den natürlichen Leichtmut in bangen Seelenernst verwandelt; aber die Pietisten haben wohl zu ihrer guten Zeit wirklich schon Kinderseelen gewissermaßen über die Welt emporzuheben vermocht. Diese Wirkung mußte dann ermatten und versagen. Wenn man weiterhin sehr zweifeln mag, wieviel Recht denn der „Natur" im Menschen zuzugestehen sei (und in unserer Zeit ist ja der Kampf der Anschauungen darüber wieder so lebendig wie je): der Natur des Kindes, dem Naturrecht des jugendlichen Alters wird man schwerlich wieder gleichgültig, unfreundlich, ablehnend gegenübertreten wollen.

Es ist nicht unwesentlich, daß zu den meisten Spielen Gemeinschaft oder Genossenschaft gehört. Selbst bei dem sinnigen Phantasiespiel des einzelnen fehlt vielfach eine Art der persönlichen Gemeinschaft doch nicht: die Puppe, die Bleisoldaten, das Schaukelpferd haben eine derartige Bedeutung. Selbst das Anhören von Märchen und Erzählungen ist, wenn es in Gemeinschaft mehrerer geschieht, genußreicher und beweglicher. Aber das Gemeinschaftsleben ist ja überhaupt von tiefgreifender Bedeutung innerhalb der jugendlichen Entwicklung. Sogleich nachdem das Kind sich der hegenden Mutter gegenüber etwas selbständig gemacht hat (selbständig im wörtlichsten Sinne, auf den eigenen kleinen Füßen stehend), wird es für das Leben von Geschwistern und Gespielen — wie übrigens auch von Haustieren, wenn Gelegenheit und etwas Anregung nicht fehlt — überaus empfänglich. Die Erwachsenen bleiben ihm eben doch jenseitig und fern, Wesen von Riesendimensionen und Götterkräften, Lebensschutz vielleicht und Rückhalt in allen Nöten, auch wohl Gegenstand zärtlicher Anlehnung: aber in den Gespielen spiegelt sich das Kind, mit ihnen gewinnt es inneren Einklang, von ihnen

wird es belebt, und an ihnen wächst es auch über sich selbst hinaus. Hier tritt wirklich fruchtbare Nachahmung ein, die Nachahmung des um einige Grade Entwickelteren, während die Nachahmung der Erwachsenen nur spielerisch bleibt.

Es kommt die Zeit, wo die Altersgenossenschaft in dem inneren Interesse des heranwachsenden Kindes durchaus den Vorrang erhält vor der häuslich elterlichen Lebenssphäre, wo sogar eine große Kaltherzigkeit dieser gegenüber hervortreten mag, und auch die Zeit, wo wohl ein Doppelleben gelebt wird zwischen zwei sehr ungleichen Anschlußsphären. Denn wenn die Erwachsenen so viel schwerer, als sie selbst glauben, es zu einer inneren Einheit bringen, wenn sie so oft ein verschiedenes Wesen in den verschiedenen Situationen und Beziehungen, in denen sie stehen, nicht bloß erscheinen lassen, sondern tatsächlich haben: so ist es für die Unreifen fast ein natürlicher Durchgangszustand. Ganz andere Eigenschaften und Seiten des Gemütes kommen hüben und drüben zur Erscheinung, und andere Formen des persönlichen Verhaltens einschließlich der Sprache nicht minder. Hier weich und dort spröde, hier gesittet und dort wild, hier fügsam und dort trotzig, hier freundlich fühlend und dort kalt bis zur Grausamkeit, ja hier wahrhaftig und dort lügnerisch: solche Gegensätze sind nichts weniger als selten; geringere Verschiedenheit ist ganz alltäglich. Vielleicht kommt es zu mehr als doppeltem Leben, im Elternhaus, in der Schule, unter der Spielgenossenschaft. Wiederum muß gesagt werden, daß einer festen Zentralität des Lebens ja erst zugestrebt wird; geht es auf Umwegen dahin, so ist das nicht unnatürlich, vielleicht nicht das Ungünstigste. Die Bewegung von der vollen persönlichen Abhängigkeit geht eben durch die des genossenschaftlichen Lebens hindurch: hier findet der einzelne die Gelegenheit zur Selbstbehauptung, indem er doch zugleich noch sehr vom Strom der Gemeinschaft getragen wird; aber er bestimmt doch schon selbst mit die Richtung des Stromes oder stärkt sie wenigstens.

Was an der Jugend zu gefallen und was an ihr zu mißfallen pflegt, ist in dem Dargelegten gegeben. Gerade das Unentwickeltere ist in mancher Hinsicht das Gefällige, schon weil das Hoffnunggebende, auch wohl als das Einfachere, Durchsichtigere, und als das

Flüssige, nicht Erstarrte. Die Lebendigkeit und Empfänglichkeit, die Unmittelbarkeit, auch das zufriedene Leben im Augenblick, die Unbekümmertheit — gegenüber der Abstumpfung und Ermüdung der späteren Jahre, den vielgekreuzten Linien des Innenlebens, der lähmenden inneren Kritik, dem Gewicht der Sorgen und Aufgaben, der Abhängigkeit vom Druck des Gesamtlebens! Selbst der Egoismus der Jugend erregt nicht leicht tieferes Mißfallen, da er naiver Egoismus zu bleiben pflegt, während raffinierter Egoismus reichlich die Welt der Erwachsenen durchzieht. Andrerseits ist das Abspringende, die Unstetigkeit, die Unlust zum Zusammenhängenden, das Ablehnen des Vernünftigen, Verständigen, Besonnenen, die allzugroße Unbekümmertheit der Jugend für die Erwachsenen, die sich ihrer anzunehmen haben, unbequem genug. Und noch eins: so durchsichtig, wie sie scheint, ist die Jugend doch dem Auge nicht. Ja, es ist in gewissem Sinne richtig, was man gelegentlich ausgesprochen hat, daß der Erzieher für den Zögling durchsichtiger sei als dieser für jenen: der Erzieher nämlich nach der Seite, die er dem Zögling zukehrt, wenn auch sein übriges Innenleben dem letzteren noch fremd bleibt, der Zögling aber um so weniger, als seine Wesensanlage noch keimhaft vorliegt und sein Inneres noch nicht organisiert ist. Für den Erzieher höheren Schlages ist der Zögling nur interessanter, weil er Geheimnisse birgt — nicht bloß der eine Zögling, sondern mehr oder weniger alle, soviele sich einander folgen mögen.

Ist es noch nötig zu sagen, was aus allem über die Natur der Jugend Angeführten dem Erzieher an Verpflichtungen oder Richtlinien erwächst? Offenbar darf er eine Zentralität nicht schon voraussetzen, während sie eben noch nicht vorhanden ist, aber sie zu bilden muß sein großes Ziel sein: zu bilden durch Zusammenhang der erzieherischen Einwirkung, d. h. nicht bloß durch Stetigkeit, sondern auch durch Einheit. Rechnen aber muß er eben immer mit der Stärke dessen, was wir als peripherisches Leben bezeichnet haben. Natürlich mit Unterschied, nach Maßgabe der Alters- und Entwicklungsstufe. Die Tatsache dieses peripherischen Lebens darf indessen andrerseits durchaus nicht so gedeutet werden, daß die Eindrücke überhaupt nicht tief zu dringen pflegten, und daß es also nicht so recht darauf ankomme, was man ihnen an Eindrücken gebe,

welches Maß man seinen Ausdrücken gebe, wie man Ernst und Scherz vertausche. Hierin fehlen außerordentlich viele gelegentlich freiwillige Miterzieher, ja es ist dies das gewöhnliche Verfahren der allzu naiven Erwachsenen gegenüber den Kindern. Gehen viele Eindrücke an den Kinderseelen flüchtig vorüber, die auf Erwachsene viel stärker und bleibender wirken, so dringen doch andererseits auch viele Eindrücke tief, die für die letzteren nichts zu bedeuten scheinen. Herrschte hier im allgemeinen größere Sorgfalt und Vorsicht, sicherlich könnte die Erziehung ganz andere Ergebnisse aufweisen. Die Planlosigkeit und Willkür der Einwirkenden muß in die jungen Seelen viel Verwirrung bringen, muß eine gesunde Organisation des Innenlebens hemmen.

Wenn als ein fernerer Zug in der Kindernatur die frische Empfänglichkeit, die Anregbarkeit, die Beweglichkeit genannt wurde, so ergibt sich als selbstverständliche Forderung, daß diese erzieherisch zu nützen sei. Und daß es nun vor allem gilt, der Empfänglichkeit wertvolle Eindrücke entgegenzubringen, und zwar so, daß dieselben über die Fülle der zufälligen und indifferenten Eindrücke obsiegen, auch das versteht sich von vornherein. Minder wird schon im Auge behalten, daß weder eine einseitige Anregung der Sinne und des Verstandes, noch andererseits eine solche der Gefühle das Wertvolle ist, sondern daß beides durchaus miteinander gehen soll. Die wirklich einwirkenden Personen halten sich viel zu oft wesentlich auf der einen oder der anderen Linie, wenn auch so schöne und große Worte wie von der „harmonischen" Ausbildung von jedermann in den Mund genommen werden. Aber gerade je jünger der Zögling, um so gewisser muß auch die erzieherische Einwirkung immer auf das Ganze gehen, wie ja eben das Wesen noch weit weniger differenziert ist: später dürfen mehr die einzelnen Linien auch getrennt verfolgt werden; das ist dann das Natürliche, oder mag das Unvermeidliche sein.

Weiterhin ergibt sich, daß der natürlichen Lebendigkeit und den starken Bewegungstrieben ihr Recht zugestanden werden muß. Die Gegenwehr der Erwachsenen erfolgt hier zunächst in deren eigenem Interesse, nicht selten mit sehr naiver oder auch roher Geltendmachung dieses Interesses. Dann erst tritt die erzieherische Rücksicht auf, die Notwendigkeit der zu erwerbenden Herrschaft über

ungestüme Triebe, die Behütung vor allerlei Gefährdung durch Wildheit, die Anpassung an konventionelle Haltung, und endlich die Sammlung behufs zusammenhängender Aufnahme geistiger Eindrücke. Wieviel Recht also diesen Rücksichten selbstverständlich auch innewohnt, so darf darüber doch jenes Recht der Bewegungstriebe nicht verkannt werden. Für jetzt würde zwar die Behauptung vorwiegend nur verstimmend wirken, daß unser ganzes Schulbanksitzen aus der Zeit der naivsten Verkennung der Naturrechte der Jugend herrühre und übriggeblieben sei; aber die ganze Bewegung zu gunsten der Anerkennung dieser Rechte ist noch so neu (kaum anderthalb Jahrhunderte alt), daß ihre Wellen wohl noch weitere Ringe ziehen werden.

Indessen wenn wir uns auch an die gegenwärtigen Einrichtungen halten, so ist schon innerhalb dieser eine große Verschiedenheit der Würdigung und des Verfahrens möglich und wirklich vorhanden. Als eine bedauerliche Stumpfheit des erzieherischen Sinnes muß es immer gelten, wenn nicht das in dieser Hinsicht Zulässige auch voll zugestanden wird, wenn man in der Beschränkung eine Art von Tugend sieht und namentlich das als Wohlerzogenheit schätzt und pflegt, was nur Einengung oder Lähmung ist. Dann aber liegt freilich die höhere Aufgabe vor, die Lebendigkeit und das Bewegungsbedürfnis allmählich von dem körperlichen Gebiete auf das geistige hinüberzuleiten, so daß sie hier als Interesse, Aufmerksamkeit, Lernlust, Streben nach Können und Fertigkeit erscheinen. Doch nicht, als ob jemals während der ganzen Erziehungsperiode die physische Natur zu gunsten der geistigen abgedankt werden dürfe: würde doch mit dem Ersticken jener Triebe leicht sehr Wertvolles unterbunden. Wie es aber neben dem körperlichen Bewegungsbedürfnis das Leben der Sinne ist, das in dem frühen Alter besonders lebendig ist, so erwächst hier die fernere Aufgabe, deren Frische, Empfänglichkeit und Schärfe zu nützen und durch die Weckung scharfer Sinnesaufmerksamkeit eine Vorarbeit zu leisten für die Entwicklung begrifflicher Bestimmtheit und geistiger Klarheit, aber auch eine Fülle wertvoller Anschauung aus allerlei Gebieten dem Zögling zuzuführen, die als bleibendes Material für allmähliche innere Verarbeitung zu dienen hat. Schwieriger ist die Aufgabe der Erziehung gegenüber dem jugendlichen Phantasieleben, und auch nicht ganz einfach diejenige,

die es mit dem Gedächtnis zu tun hat; darüber seien die nötigen Bemerkungen bis an eine spätere Stelle verschoben.

Recht im Vordergrunde steht aber weiterhin das jugendliche Bedürfnis des Wechsels, dem Rechnung zu tragen wieder wohlgegründete Forderung ist. Nach Form oder Inhalt oder nach beiden Seiten müssen die von Kindern erforderten Betätigungen häufiger als bei Erwachsenen wechseln, häufiger je nach dem Grade der noch vorhandenen Entfernung vom reifen Alter. Nun ist es freilich andrerseits die Aufgabe der Erziehung, über das ungeduldige Abspringen hinaus der Jugend zur Ausdauer, zur Stetigkeit zu helfen: aber das muß in verständiger Stufenfolge geschehen, und verfrühte oder übertriebene Zumutungen werden noch nicht Ausdauer bewirken, die eine positive, persönliche Eigenschaft ist, nicht durch bloße Nötigung erzielt wird. Der Wechsel selbst übrigens, bei dem soeben schon Inhalt und Form unterschieden wurde, kann namentlich im Unterricht von außerordentlich mannigfacher Art sein: zwischen Rezeptivität und Produktivität, oder zwischen Reproduktion und Produktion, zwischen Gemütsanregung und Verstandesarbeit, zwischen ungleichartigen Lernstoffen oder Übungen kann es hin- und hergehen, und selbst von Anstrengung zu Anstrengung kann man vielfach hinüberschreiten, wenn dieselbe auf ein anderes Gebiet verlegt wird. (Nur muß man nicht meinen, daß geistige und körperliche Anstrengungen sich ganz unabhängig gegenüberständen und man die eine unmittelbar und getrost an die andere reihen dürfe.) Maß im Wechsel zu halten, bleibt bei alledem nötig: durch hastiges Hin- und Herfahren kann ein positiver Erziehungseinfluß nicht geübt werden, es bringt Schaden nach allen Seiten.

Zu nützen hat die Erziehung ferner das der Jugend innewohnende Nachahmungsbedürfnis. Es vom Zufälligen und Wertlosen hinüberzulenken auf das für die einzelnen Stadien Nachahmungswürdige, ist selbstverständliche Aufgabe. Das heißt aber wiederum nicht, daß man sogleich in die Höhe fliegen solle, sondern vor allem Gelegenheit geben zur Anschauung und Nachahmung dessen, was um einen Grad oder einige Grade höher steht. Und schon aus diesem Grunde ist eine Zöglingsgemeinschaft von Wert, in der sich immer eine gewisse Mischung von Ungleichartigen finden wird. Aber aus demselben Grunde bedarf diese Gemeinschaft auch einer auf-

merksamen Überwachung; wird der junge Mensch leicht von dem auf seiner Linie etwas vollkommeneren Gefährten zur Nachahmung gereizt, so erliegt er dem Einfluß der Geringeren und Schlechteren in seiner Umgebung doch noch leichter. Und wie mit dem Nachahmungstrieb das oben berührte Wachstumsbedürfnis nahe zusammenhängt, so deutet auch dieses offenbar auf eine natürliche Verpflichtung der Erziehung: sie hat Aufgaben zu stellen, die reizen und gelöst werden können, sie hat dem Zögling stufenweise Volleres zuzumuten, sie hat aber auch Erfolge anzuerkennen. Dem Bedürfnis, über seine augenblickliche Stufe hinauszuwachsen, muß das Bewußtsein des tatsächlich erfolgenden Wachsens hinzukommen: so wird jenes Bedürfnis lebendig und wirksam erhalten.

Bis jetzt war immer nur von der Natur der Jugend zusammenfassend die Rede. Daß das Einzelne mit verschiedener Bestimmtheit und in verschiedenem Maße den einzelnen Altersstufen gelte, brauchte nicht jedesmal gesagt zu werden. Aber der Weg von der ersten Kindheit bis auf die Höhe des Jünglingslebens ist doch ein sehr langer, er umfaßt im Grunde mehr unterscheidbare Stadien als das gesamte spätere, wenn auch an sich viel längere Leben. Und jede lange fortgesetzte graduelle Veränderung führt zu Unterschieden, die als mehr denn graduell, als spezifisch gelten. Aber die Entwicklung geht teilweise auch im Zickzack: manche Züge der einen Jugendstufe stehen zu solchen einer anderen geradezu im Gegensatz. Kurz, wer die Jugend kennen, wer sie sich lebendig und zutreffend vorstellen will, muß zugleich von den einzelnen Altersstufen ein Bild gewinnen. Stufen freilich sind es doch nicht in dem Sinne, daß sie sich immer bestimmt voneinander abhöben; sind doch eben die Übergänge meist fließend, nur an dem einen oder anderen Punkte verhältnismäßig schroff. Die Natur selbst hat einige Grenzscheiden gesetzt: so die Zahnbildung und das Ende der Säuglingszeit, das Stehen und Gehenkönnen, das Sprechenkönnen, den Zahnwechsel, so aber besonders die Pubertätsentwicklung. Menschliche Einrichtung fügt namentlich den Übergang zum schulmäßigen Lernen hinzu; menschliche Einrichtung gibt auch der Jugendperiode einen Abschluß in der Erklärung der Mündigkeit, oder vorher in der kirchlichen Konfirmation, dem Ende der Schulpflicht, oder der Lehrlingszeit, etwa auch dem

Abschluß höheren Schulbesuchs. Außerdem zeigt das allgemeine Bewußtsein durch Ausbildung und Gebrauch bestimmter sprachlicher Benennungen, welche Unterscheidungen es macht. Auch deren Anwendung freilich verschiebt sich im Laufe der Zeit, und sie schwankt namentlich sehr, wenn man verschiedene Sprachen in Betracht zieht. Kind, Knabe und Mädchen, Jüngling und Jungfrau, und was ihnen in anderen Idiomen entspricht, sind im Wandel der Zeiten teils auf- und teils abwärts gerückt. Wesentlich aber ist eine Unterscheidung von drei solchen Stufen im allgemeinen Bewußtsein lebendig; indessen übersieht man nicht den besonderen Charakter des Übergangsalters zwischen der zweiten und dritten jener Stufen, wenn auch nur gewisse, nicht gerade hoffähige Ausdrücke dafür gebräuchlich sind. Für die Erziehung ist gerade diese Übergangs- und Zwischenstufe von sehr bestimmter Bedeutung.

Die Versuche, die Eigenart der einzelnen Altersstufen auf einen geschlossenen und bestimmten Ausdruck zu bringen, sie möglichst wissenschaftlich voneinander abzugrenzen, haben nicht gefehlt. Wenn man dabei mitunter eine möglichst gleiche Dauer der Perioden annahm, z. B. dreimal je 7 Jahre, oder auch Stufen von je 3, oder je 4 Jahren, so folgte man freilich nur einem volkstümlichen Bedürfnis. Im ganzen aber spottet der Reichtum menschlichen Wesens, die Mannigfaltigkeit der Entwicklungslinien, die Verschiedenheit des Tempo, die Abhängigkeit von manchen organischen wie auch äußeren Einflüssen jeder geradlinigen Aufstellung. Wie verschieden ist zum Beispiel die Dauer der Übergangsperiode, der Pubertätsentwicklung! Wenig Monate oder aber verschiedene Jahre![18])

Stellen wir in anspruchsloser Weise die Züge uns vor Augen, welche die allgemein unterschiedenen Hauptstufen darbieten, so lebt das „Kind" (im engeren Sinne) unbefangen in der Anschauung der umgebenden Welt, die ihm unendlich reich an Interessantem ist. Es wird von den augenblicklich erregten Gefühlen ganz erfüllt und seine Stimmung geht leicht in die entgegengesetzte über, es wünscht und begehrt viel, ohne schon recht wollen zu können, es lehnt sich an Erwachsene — zum Teil der eigenen Hülfsbedürftigkeit wegen — vertrauensvoll an; es ist großer Innigkeit des Anschlusses fähig. Daß die Kinder insgesamt sanguinischen Temperamentes seien, ist oft genug ausgesprochen worden, und daß sie im Grunde alle

weiblichen Geschlechtes seien, hat Jean Paul nicht unzutreffend bemerkt.

Das Knabenalter weist schon ein Maß von Selbstgefühl auf, von Sicherheit und Bewußtsein, schon etwas Kenntnis der wirklichen Welt und der eigenen Kräfte, namentlich auch Vertrauen auf eigene Kraft und schon wirkliches Wollen: die bevorstehende Männlichkeit wirft schon ihr Bild auf den Grund des Kindlichen. Die Offenheit gegenüber Erwachsenen hat aufgehört, die Innigkeit des Anschlusses hat sich gelöst; eine große Unbekümmertheit herrscht, die auch als Lieblosigkeit vielfach zu Tage tritt: weichere Gefühle haben hier nicht leicht ihre Stätte. Aktivität ist das Wesen des Knaben, oder wenigstens ein durchgehendes Streben nach Aktivität; die Bewährung von Kraft ist das Ideal. Die stärkste persönliche Verbindung ist diejenige mit der Spielgenossenschaft. Bei Mädchen ist die sich bildende Selbständigkeit mehr nach innen gerichtet; gegenüber dem etwas herausfordernden Selbstbewußtsein der Knaben bildet sich hier unschwer sittige Form, gegenüber dem trotzigen Wesen zeigt sich mehr ein scheues. Werden die Regungen gleich unmittelbar geäußert, so sind es doch nicht die gleichen Regungen, die geäußert zu werden pflegen. Die Abwendung von den Erwachsenen ist bei den Mädchen nicht so stark, doch die Anlehnung an die Genossinnen auch hier lebendig. Das körperliche Bewegungsbedürfnis ist zeitweilig nicht geringer, wenn es sich auch früher beruhigt; so sind denn auch die Bewegungsspiele zeitweilig sehr beliebt, aber doch etwas geordnetere, minder wilde, Behendigkeit und Geschick mehr entwickelnd als Kraft, während die Phantasiespiele natürlich von ganz anderer Art sind.

Der Übergang der Pubertätszeit ist, wie von sehr ungleicher Dauer, so bei verschiedenen Individuen von verschiedener Tiefe; er erscheint wohl als leichte und allmähliche Veränderung und auch wohl als eine Art von jähem Umsturz des Wesens. Vielleicht sind es gerade bedeutendere Naturen, bei denen das letztere zutrifft. Stark fühlbar ist der Prozeß der Auflösung und Neubildung doch meistens; nur gewisse edle oder aber matte Naturen gleiten unmerklich hindurch. Im allgemeinen ist es wie eine Art von zweiter Geburt. An der Schwelle eines neuen Wesens nimmt die Phantasie ganz neue Wege. Mit Durchsichtigkeit, mit Anlehnungsbedürfnis,

mit innerer Wärme ist es nun ganz vorbei; ein Feuer geht aus, ein neues muß sich erst noch entzünden. Die Gefühlsleere ist hier am größten. Auch das glückliche Selbstgefühl ist zu Ende, wie das unbefangen zufriedene Leben in der Gegenwart. Was hier von Freundschaft oder Kameradschaft waltet, pflegt nicht eben auf wertvoller Grundlage zu ruhen. Es ist nicht etwa das Gute, was hochgeschätzt wird; eine gewisse Schiefheit fast aller Maßstäbe zeigt sich, unglückliche Versuche der Antizipation späterer Stufen, oft ein Zustand zwischen dem Kindischen und Überreifen, bei Knaben ziemlich rohe Versuche der Männlichkeit, bei Mädchen eine übersteigerte Anlehnung an Freundinnen; bei aller Herbigkeit doch noch keine innere Stärke, bei aller Lustigkeit kein recht glückliches Fühlen.

Jüngling sein oder Jungfrau heißt eine erste schöne Höhe erreicht haben, gegenüber den früheren Stadien zu bewußterem, reicherem, zusammenhängendem Innenleben gelangt sein, gewissermaßen aus der unschönen Verpuppung der Übergangsjahre mit frischen Flügeln in die sonnige Luft des Lebens emporgetaucht sein. Der Jüngling ist dem Manne nahe, aber er steht freudiger vor dem Eingangstor als die drinnen, voll schöner Erwartung mit sich öffnenden Augen für das Große, sich öffnendem Sinn für das Allgemeine, mit einem zuversichtlichen Gefühl der eigenen weiteren Entwicklung, namentlich auch dem Selbstgefühl werdender Persönlichkeit. Ein gewisses Gleichgewicht von Fühlen, Wollen und Denken ist hier verwirklicht. Unfertig ist gleichwohl auch dieses Alter — das frühere Jünglingsalter ist gemeint — noch sehr und gefährdet. Noch ist das Wesen sehr bestimmbar, leicht umschlagend, noch wird das Leben nur zu einem mäßigen Teile durch verständige Reflexion geregelt, noch immer werden die Werte der Dinge vielfach unrichtig geschätzt. Noch wird man leicht getäuscht über das wirklich Große durch groß Scheinendes. Noch bleibt man sehr abhängig von der fremden Phrase, der volltönenden Phrase zumal, bleibt bei einer vagen Auffassung der Ideale stehen, bleibt auch sehr abhängig von der eigenen Sinnlichkeit, besitzt statt ruhigen Selbstgefühls Empfindlichkeit oder Eitelkeit, erwartet von der eigenen Kraft und von der Zukunft viel zu viel. Man ist auch, trotz aller schon entwickelteren Individualität, in der Art zu fühlen und sich zu geben sehr abhängig von der Strömung, namentlich auch der frisch eingetretenen Strömung, der Mode. Und bei

nicht wenigen kommen alle jene edleren Züge der Jünglingsstufe überhaupt nicht zur Entfaltung, ihr Jünglingsalter ist eine Prolongation der Flegeljahre, oder ihre Jungfrauenzeit setzt das Backfischtum fort, das überwunden sein sollte. Ein solcher Abschluß der Jugendperiode gibt dann kaum Aussicht auf die wünschenswerte Verwirklichung des Mannescharakters im Mannesalter.

Das Wünschenwerte überhaupt ist, wenn alle die Stufen nach ihrer Art recht durchlaufen, ruhig durchmessen werden, wenn der heranwachsende Mensch auf jeder Stufe das ganz ist, was das Wesen der Stufe ausmacht. Und was die Erziehung tun kann, dazu zu helfen, das soll sie tun: wirkt sie dem entgegen, so ist's vom Übel — und doch, wie vielfach hat sie das getan! Dabei ist es nicht zu beklagen, wenn während der ganzen jugendlichen Zeit die Geschlechter nicht allzusehr auseinander treten. Wohl ist ein solches Auseinandertreten ja in der Natur begründet: der sozusagen geschlechtslosen Kindheit folgt schon in der Knaben- und Mädchenzeit jenes Auseinanderstreben in Neigungen, Interessen und Formen, und im Alter des Übergangs ist die gegenseitige Fremdheit am stärksten. Aber wenn dann im Jünglingsalter doch etwas vom Wesen der Jungfräulichkeit sich fühlbar macht, so ist das im allgemeinen ein günstiges Zeichen — obwohl es als unwürdig vielfach empfunden und verspottet werden mag. Bei den besten Generationen der Vergangenheit wenigstens war es so, und das entgegengesetzte Streben bildet eine Art von Verrohung.

Dies sind allgemeine Charakterzüge der sich folgenden Lebensalter. Manche einzelne Linie ließe sich im besonderen verfolgen. Wenn in der gesamten Jugendperiode die Nachahmung eines der großen Mittel des Wachstums und Fortschritts bildet, wie gestaltet sich diese Nachahmung in den einzelnen Stadien? Wie gestaltet sich in den verschiedenen Stadien bestimmter die Beziehung des einzelnen zur Altersgenossenschaft? Welches ist die natürliche Abfolge der Spiele? Wie erscheint je nach dem Lebensalter das Selbstgefühl? oder das Gefühlsleben überhaupt? Welchen Weg nimmt die Entwicklung der Phantasie? Wie wechselt das Interesse? Bei einigen dieser Fragen wenigstens sei, zur Ergänzung des schon Gesagten, noch etwas verweilt.

Bei kleineren Kindern ist die Nachahmung vielfach nicht viel mehr als Reflex. Ohne daß etwas wie Bewußtsein oder Wille dazwischen träte, wirken auf ihr Nervenleben die Lebensäußerungen der Lebensgenossen. Dieser Art von Einwirkung bleiben wir übrigens unser Leben lang einigermaßen unterworfen, nur daß sie später nicht so unmittelbar hervortritt. Zum guten Teil beruht darauf auch die Erlernung der Sprache. Sehr früh aber tritt beim Kinde doch auch die bewußte Nachahmung auf; der Wunsch, auch zu können, was etwa ältere Geschwister können, übt eine regelmäßige Kraft, das Bedürfnis, sich überhaupt auch seinerseits zu betätigen, spielt mit, und so werden die Fortschritte (in den Augen der Erwachsenen oft ganz unscheinbare Fortschritte) hervorgelockt, so macht unter normalen Zuständen das Kind seine freie Schule durch. Daneben taucht dann gelegentlich die ganz äußerliche Nachahmung des Verhaltens der Erwachsenen auf, die rein spielerisch ist und nur etwa als Leben der Phantasie etwas bedeutet, aber andrerseits doch auch hier und da in ein Ablernen von Fertigkeiten und eine leichte Arbeitshülfe übergehen kann. In einem späteren Stadium, dem Knaben- und Mädchenalter im engeren Sinn, aber auch noch der folgenden, reiferen Periode, erstreckt sich die Nachahmung besonders auf das, was die Kameradschaft zu tun pflegt, sie ist wesentlich ein sich Ausgleichen, Anpassen. Daneben aber wirken dann die Vorbilder aus der Ferne, wie sie durch Lektüre oder Unterricht der Phantasie zugeführt werden, und nun werden die Kämpfe vergangener oder gegenwärtiger Völker, es werden sonstige Zusammenstöße feindlicher Gruppen, es wird militärisches Leben und dergleichen nachahmend gespielt; indessen auch auf irgend welches Nachahmen oder Nachäffen der nächsthöheren Altersstufe bleibt man vielfach bedacht, während die edle Schwester der Nachahmung, die Nacheiferung, wesentlich dem bewußteren Alter (Jünglingsalter) angehört, und dort den edleren Naturen.

Hierbei ist schon mit berührt, welche Entwicklung die Phantasie in den verschiedenen Altersperioden nimmt. Einen merklichen Aufschwung nimmt sie zunächst in der Zeit, wo das Kind den Märchenerzählungen lauscht oder sich in das Lesen der wunderbaren Geschichten vertieft. Hier ist es eben der Flug aus dem nun schon etwas vertrauten Land der Wirklichkeit in das des Wunderbaren, dessen Unvereinbarkeit mit den Bedingungen des

Wirklichen aber noch nicht gefühlt wird, und die Bewegung der Phantasie ist von starken unvermischten Gefühlen begleitet: Liebe und Abscheu, Angst und Triumph, Mitleid und Mitfreude, Staunen und Genugtuung lösen einander ab. Weiterhin, im Knabenalter, wendet die Phantasie sich dem Kräftigen, Trotzigen in jeder Gestalt zu, diesseits oder jenseits von Gut und Böse, dem Abenteuerlichen wiederum ohne Unterschied des ethischen Untergrundes, und demgemäß erfolgt die Wahl der Lektüre, wie auch die gemeinschaftlichen Spiele. Dann erst, nach der Zeit des Übergangs, folgt die Richtung auf das Heroische im edlen Sinn, auch im geistig-ethischen, auf das innerlich Große, das Ideale, entweder um dabei bloß träumend zu verweilen, oder auch wirkliche Willensanregung davon zu empfangen. Das Ideale wird hier geliebt, wie das Geliebte idealisiert wird. Die Phantasie beglückt nicht mehr bloß, sie belebt auch nicht bloß, sie trägt empor, sie beflügelt. Welchen Zusammenhang die Entwicklung des jugendlichen Spiels mit derjenigen der Phantasie hat, ward schon oben berührt. Wie das Leben der Phantasie in gewissem Sinne Abwendung von dem Leben der Wirklichkeit ist, gewissermaßen eine erste, lose Reaktion des persönlichen Lebens gegen die Eindrücke der Wirklichkeit, so ist das Spiel dem wirklichen, d. h. zweckvollen Leben abgewandt; es ist Lebensbewegung ohne objektives Ziel, vor allem aber mit dem Lustgefühl der Lebensbewegung. Mit dieser Bedeutung durchzieht es eigentlich — unter allerlei verschiedenen Namen — unser ganzes Leben; wir bedürfen desselben als einer zeitweiligen Befreiung vom Druck der Aufgaben, der Zwecke, der Verantwortung, auch der Einseitigkeit unserer Betätigung. Insofern für die Jugend das Spiel großenteils eintritt in Ermangelung eines solchen Gewichtes von Zwecken, der Fähigkeit zur Zwecksetzung und Zweckerfüllung, mag es als Erscheinungsform der Unreife angesehen werden. In diesem Sinn sollte es deshalb auch nicht über die Periode hinausreichen, die seiner wirklich bedarf. Auch sofern es nur die Bedeutung einer leichten positiven Anregung des Gefühls- und Willenslebens hat (was wiederum seine Bedeutung vielfach auch bei den Erwachsenen zu sein pflegt), darf man es zwar durchaus mit freundlichen Blicken ansehen, namentlich so weit es nicht den ernsteren Interessen den Raum nimmt; aber die wertvollste Seite des Spiels ist damit doch keineswegs gegeben. Diese liegt zum Teil in dem

wirklich erforderlichen Ausgleich, also etwa körperlicher Betätigung in Abwechselung mit geistiger, lebendiger Bewegung im Gegensatz zu mehr passiv-rezeptivem Verhalten, und dann: in dem freien Versuch der Kräfte, der zwanglosen Schulung (Selbstschulung), der freiwilligen möglichsten Steigerung der Leistungen und der damit gesicherten echten Entwicklung, dem gesunden Wachstum.

Wiederum bringt die natürliche Abfolge der Altersperioden größtenteils von selbst die rechte Art und Wahl der Spiele mit sich: daß sie den vorhandenen Kräften und Bedürfnissen zu entsprechen pflegen, kann man leicht erkennen. Aber Irrung und Verkehrtheit ist hier doch nicht ausgeschlossen! Verfrühung wird hier zwar nicht viel zu bedeuten haben, weil sie sich selbst korrigieren wird (mit Ausnahme immerhin der Spiele der Phantasie, bei denen eine unerfreuliche Verfrühung namentlich bei Mädchen nicht eben selten ist, leider oft durch die Einwirkung der Erwachsenen begünstigt). Auch das Gegenteil: nämlich ein Zurückbleiben bei solchen Spielen, die einem jüngeren Alter gebühren, ist nicht allzu gewöhnlich, kommt aber doch bei passiven Naturen vielfach vor und muß mißbilligt und bekämpft werden. Nicht gerade unnatürlich ist es, wenn Kinder zuzeiten nicht wissen, welche Spiele für sie eigentlich die rechten sind, unbefriedigt allerlei versuchen und wieder aufgeben, bald rückwärts streben und bald vorwärts: es gibt eben auch in dieser Beziehung kritische Übergangszeiten und unbehagliche Zustände. Namentlich aber gibt es gewisse Kindernaturen, die aus dem Spiele überhaupt nicht die Lust zu ziehen vermögen wie die große Mehrzahl, ein Anzeichen vielleicht von einer besonderen Tiefe des Wesens, vielleicht aber nur von unerfreulicher Mattheit. Und ihnen gegenüber nun nicht bloß diejenigen, die an dem Spielen der jedesmaligen Stufe sich mit vollem Herzen beteiligen, aus ihnen eine unbedingte Lust und Wonne ziehen, was als durchaus erfreulich angesehen werden darf, sondern auch diejenigen, die den Weg vom Spiel zu anderer Beschäftigung gar nicht zu finden vermögen, die außerhalb des Spieles nur ein gleichgültiges, stumpfes, unlustiges Wesen zeigen!*)

*) Durch die Pädagogik der Humanisten geht (von Quintilian übernommen) der Hinweis darauf, daß man beim Spiel den Charakter der Zöglinge erkennen könne. Das hat wesentlich nur die Bedeutung, daß man

Bei allen Zugeständnissen an die natürlichen Lebensrechte der Jugend muß also die Erziehung doch auch hier regelnd eingreifen. Aber nicht etwa bloß hemmend, oder verschiebend, sondern auch positiv anregend. Denn unser hochentwickeltes geistiges Kulturleben bringt leicht eine allzufrühe Entwöhnung vom Spiel überhaupt mit sich: etwa von der Pubertätsperiode an überhaupt nicht mehr spielen zu wollen oder zu können, ist z. B. unter deutschen Zöglingen sehr gewöhnlich geworden — vielleicht dürfen wir heute doch schon sagen: gewesen, denn die Wiedereinführung der Spiele für die dann folgenden Jahre ist in den letzten Jahrzehnten nicht erfolglos unternommen worden. Dabei ist denn natürlich Art und Wesen der gepflegten Spiele weit weniger gleichgültig, als sie vorher gewesen sein mögen. Auf der gesamten reiferen Stufe müssen die Spiele den Willen kräftig in Anspruch nehmen, müssen wirkliche Kraft herausfordern und Kraft bilden, und dürfen schon darum nicht bloß so weit ihre Stätte finden, als von der vollsten geistigen Anstrengung Zeit übrig bleibt: im Zustand der vollen Ermüdung kann auch das Spiel nicht gedeihen; es muß also ein Recht an die vorhandene Zeit, einen ernstlichen Mitanspruch haben. Für die Frische des Strebens aber, die dem Spiele unter gesunden Verhältnissen nicht fehlt, wird der sich dabei einstellende Wetteifer wertvoll: hier eben ist die Stätte des gesunden Wetteifers, während auf dem Gebiet des zweckvollen Strebens sittlich Bedenkliches ihm sich leicht anheftet.

Ein kurzes Wort über die Wandlung in der Art des *Gemeinschaftslebens* während der sich folgenden Perioden. Im eigentlichen Kindesalter ist der Einklang zwischen Gespielen zur Zeit ihrer Berührung voll und innig, aber auch leicht durch das Zusammentreffen der naiv egoistischen Ansprüche gestört und bei zufällig eintretender persönlicher Trennung spurlos sich lösend. In dem mittleren Jugend-

---

die Zöglinge *auch* beim Spiel kennen lernen müsse, wenn man sie beurteilen wolle, nicht bloß beim Lernen, was den gewöhnlichen Schullehrern aller Zeiten immer am nächsten (oder allein nahe) lag. Auch die bloß auf das Verhalten beim Spiel gerichtete Beobachtung würde oft sehr unzutreffende Schlüsse veranlassen. Viel Lebendigkeit und Initiative beim Spiel verbürgt die gleichen Eigenschaften noch nicht für die spätere, ernste Lebensbahn! Aber freilich, sie darf immerhin Hoffnung geben, wo das Verhalten eines Zöglings zum Unterricht alle Lebendigkeit vermissen läßt.

alter fühlen namentlich die Knaben, aber doch auch die Mädchen, sich zu ihresgleichen hingezogen, sie bedürfen durchaus einer etwas größeren Gemeinschaft, die einzelnen sind wenig fähig und geneigt, sich allein zu beschäftigen, und in der Spielgemeinschaft entsteht eine Art von freiem Gemeinwesen; der Zusammenhalt ist nicht ewig, aber frisch und lebendig, auch der Streit spielt darin seine fast regelmäßige Rolle und es bildet sich schon Parteiung; die Herrschaft der Gemeinschaft und ihrer Anschauungen über den einzelnen ist groß, sie vermag zu richten und selbst zu knechten. Bei Mädchen, für welche die größere Gemeinschaft doch nie die gleiche Rolle spielt wie für Knaben, entstehen denn schon im Übergangsalter besonders innige Einzelbeziehungen, die den Anschein von unlöslicher Freundschaft haben, aber doch nicht tief persönlich sind, mehr in dem Anlehnungs- und Vertraulichkeitsbedürfnis (und vielleicht dem Vertiefungsbedürfnis) dieses Alters ihre Grundlage haben. Ist doch das weibliche Geschlecht überhaupt nicht in der Art wie das männliche zur Freundschaft bestimmt (weil es zu etwas Vollerem bestimmt ist, zur Liebe). Dagegen sind die Jünglingsjahre durchaus diejenigen, in welchen neben der fortdauernden Kraft der weiteren Gemeinschaft die besonderen Anschlüsse zwischen einzelnen, Freundschaften im eigentlichen Sinne, sich bilden: die Verinnerlichung des Wesens, die fortgeschrittene innere Organisation, die nun sich bestimmt geltend machende Individualität, aber auch die warme Hoffnungsstimmung gegenüber dem Leben — das alles führt zum innigen Zusammenschluß einzelner, mit bestimmten Verpflichtungen für Gesinnung und Verhalten. Die weitere Genossenschaft aber übt hier ihre Bedeutung, namentlich als fest abgeschlossene Körperschaft (als welche denn z. B. die Prima einer höheren Schule sich wirksam zeigt); und für die Teilnahme der einzelnen an dem Leben dieser Gemeinschaft ist nicht mehr zufällige Stimmung, Bedürfnis, Spieltrieb bestimmend, sondern es heißt, sich mit seinem Willen in dieses Leben des Ganzen einfügen. Auch ist die Vereinigung auf dieser Stufe sehr wohl imstande, den einzelnen über sich selbst emporzuheben, wie ihr andrerseits freilich auch die Kraft bleibt, ihn mit abwärts zu ziehen. Einen ethischen Gehalt und Halt pflegt hier doch das Gemeinschaftsleben zu haben, während es auf der früheren Stufe nur einen natürlichen hatte und allenfalls an die Anfänge eines Rechtsstaates erinnerte und streifte.

Alle diese Stadien der natürlichen Entwicklung des Gemeinschaftslebens unbeachtet und unberücksichtigt zu lassen, wäre bei dem Erzieher eine große Unvollkommenheit; das Ganze ist eine Seite der Selbstentfaltung der Zöglinge, und diese bleibt immer ungefähr ebenso wichtig wie das Eingreifen und Einwirken von oben her. Nur gelegentliche Hülfe oder Abhülfe, ein leise regelndes Eingreifen wird angezeigt sein, und außerdem freilich darf eine stille Überwachung nicht fehlen, und bei hervortretenden Auswüchsen muß das Einschreiten um so kräftiger sein, wie eben das innere Leben der Gemeinschaften als solches weniger zart und biegsam ist als das der einzelnen. Innerhalb der öffentlichen Schulerziehung haben selbstverständlich alle diese Erscheinungen ein besonderes Gewicht. Die Organisation selbst schafft hier — in der Gestalt der Klassen — die abgeschlossenen Körperschaften, und der Druck der Autorität, von welcher jeder einzelne abhängig ist, wird, wenn man so sagen darf, von der Seele der Gemeinschaft gröber empfunden, die innere Abwehr ist um so viel stärker, als sich der Gesamtkörper breiter, gewissermaßen robuster fühlt. Es ist aber nicht bloß die Gemeinschaft als solche und durch ihr bloßes Dasein, die als Gegengewicht für die erzieherische Autorität erschwerend wird. Zumal sie im Grunde nicht bloß erschwerend wirkt, sondern auch erleichternd: gewisse Anregungen für Wille und Gesinnung finden bei einer vielköpfigen Gemeinschaft leichteren Widerhall als bei einzelnen Hörern, und hier besitzt der Lehrer, wenn er überhaupt die Kraft hat, auf Menschen zu wirken, ein sehr dankbares Feld. Aber auch die Gemeinschaften ihrerseits bleiben nicht lange ohne eine gewisse natürliche Organisation: es tun sich innerhalb derselben Autoritäten auf, wilde Autoritäten so zu sagen gegenüber den geordneten, und im allgemeinen sind es nicht Eigenschaften der edelsten oder überhaupt edler Art, welche jene Autorität verleihen, jedenfalls vermögen edlere Naturen die Führerstellung nicht allzu lange zu behaupten; im allgemeinen ist es die Kraft, die Bestimmtheit, Entschiedenheit, auch der rücksichtslose Mut, der Trotz zur Selbstbehauptung, was hier zu Ansehen und Herrschaft gelangt. Ein Maß von solcher Herrschaft wird man hier immerhin gewähren lassen müssen: es kommt darauf an, daß ihr Einfluß nicht bis in die entscheidendsten sittlichen Fragen hinein reicht, daß für diese die höhere, die geordnete geistige Autorität

Kraft behält. Sie wird das freilich nicht als abstrakte Autorität, sondern nur verkörpert in Personen. Und auch dies nur dann am besten, wenn die zur autoritativen Lenkung berufene Person Verständnis zeigt für das natürliche Leben der Jugend, das persönliche Einzelleben wie das Gemeinschaftsleben.

Man kann im ganzen für das Verhältnis der jungen Zöglinge zu den Erwachsenen, den zu ihrer Erziehung berufenen im besonderen, als kurzen Ausdruck hinstellen: im ersten Stadium vertrauensvolle Anschmiegung, später nur noch gelegentliche Anlehnung, gelegentlicher Appell an die Autorität, im allgemeinen eine Gleichgültigkeit oder doch Unbekümmertheit, allmählich geradezu Abwendung, Abkehr, Verschlossenheit, und endlich, auf der Höhe der Jugend, im frühen Jünglingsalter, eine je nach den Individualitäten sich scheidende Stellung, entweder verehrungsvoller Aufblick, oder innere persönliche Abweisung; jedenfalls wird hier Respekt nicht mehr gewonnen durch die bloße Autoritätsstellung, sondern er muß persönlich errungen werden.

Übrigens hängt die Stellungnahme des Zöglings hier zu einem großen Teil auch ab von dem Interesse, das der Erzieher für das gemeinsame Gebiet des Denkens, Wissens und Könnens zu erregen vermag. Und dies mag auch zu einem Blick veranlassen auf den Wandel, welcher sich in dem natürlichen Interesse des jugendlichen Menschen im Verlauf seiner Entwicklung zu vollziehen pflegt. Man kann eine doppelte Linie unterscheiden, die des objektiven und des subjektiven Interesses, oder doch des vorwiegend objektiven oder subjektiven. Das erstere gilt zunächst den Sinnendingen überhaupt, es gilt dem Beweglichen und dann besonders dem Lebendigen, es gilt weiterhin dem Neuen und dem Ungewöhnlichen, in einem gewissen Stadium auch dem extensiv Großen, dem kolossal Erscheinenden, und endlich dem wirklich Bedeutenden, dem seinem Wesen nach Großen. Als subjektives Interesse geht es zuerst auf das Genußbringende, dann aber auf den Fortschritt des eigenen Könnens, auf das durch eigene Kraft zu Leistende und zu diesem Können fügt sich dann nach und nach das Verstehen, wobei das Verstehen des Einzelnen vorangeht und daß des Zusammenhängenden oder Allgemeinen nachfolgt. Gerade dies letztere Interesse aber, ebenso wie das vorher als abschließend genannte Interesse für das

Bedeutende oder Große, wird sich nicht leicht, wie die vorhergehenden Stufen oder Arten, von selbst entwickeln, sondern seine Erweckung und Pflege fällt ausdrücklich der erzieherischen Einwirkung zu. Jene vorhergehenden Arten aber brauchen darüber nicht verloren zu gehn; sie werden von selbst nicht schwinden, ja sich vielleicht allzu kräftig erhalten, aber sie sollen auch nicht erstickt werden, auch ihrer haben die Erzieher sich immer wieder zu bedienen und sie vielfach ausdrücklich anzuregen. So soll das naive Interesse des frühesten Alters an beliebigen Gegenständen der Sinnenwelt zwar allmählich zum Interesse an dem großen Gesamtreich der Erscheinungen und an geschlossenen Gebieten der Beobachtung und der Kenntnis werden, aber es sollte doch auch als einfaches Interesse an den Dingen der äußeren Welt frisch erhalten werden, sollte nicht verkümmern über einer einseitigen Richtung auf das Gedankenmäßige. Daß das Interesse an den eigenen Fortschritten ausdrücklich von dem Gebiet des körperlichen Könnens auf das des geistigen hinüberzuleiten ist, versteht sich: aber wiederum soll das erstere nicht etwa überwunden, nicht erdrückt werden durch das zweite, und darum soll es auch von keinem an der Erziehung Beteiligten mit Geringschätzung betrachtet werden. Nicht minder selbstverständlich ist die Hinüberleitung des Interesses am beweglich Lebendigen in das sympathetische und ebenso vom irgendwie sinnlich Wohlgefälligen oder Reizenden auf das ästhetisch Schöne. Werden wir übrigens bei dieser ganzen Unterscheidung der Arten des Interesses an Herbarts bekannte Zusammenstellung erinnert, so ließe sich das Verhältnis der hier ausgeführten Reihen zu der Tafel Herbarts unschwer feststellen, doch soll das an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Und ebensowenig sei hier auf alles das eingegangen, was außer dem schon Gesagten an Normen für die erzieherische Einwirkung aus dem recht beobachteten Wesen der Jugend und ihrer Entwicklungsstufen sich ergeben würde. Haben wir doch darauf in späteren Abschnitten ohnehin zurückzukommen.

Zu der Verschiedenheit der sich folgenden Altersstufen kommt nun aber viel sonstige Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit des jugendlichen Wesens. Werden sich die Unterschiede der Nationalität oder der Rasse hier weniger oder ebenso fühlbar machen wie bei den

Erwachsenen? Es ist freilich schwer zu sagen, was hier im bestimmten Fall wirklich angeborner Unterschied ist und was durch frühe Übertragung innerhalb der Lebensgemeinschaft bewirkt wird; aber von einer Leugnung auch der mit der Geburt gegebenen Differenz kann gar nicht die Rede sein. Daß sie, je näher dem Anfang des Lebens, desto geringer sein wird, und jedenfalls in der ganzen Kindheit oder früheren Jugend immerhin geringer bleiben wird, als bei den Erwachsenen, liegt wiederum auf der Hand. Praktisch wird die ganze Frage dieses nationalen Unterschiedes für den Erzieher selten etwas bedeuten: nur bei einer Mischung von Zöglingen oder bei einer Berufsübung unter fremdländischen wird sie Bedeutung gewinnen. Interessieren darf ihn aber immerhin die Frage, wie sich nun im allgemeinen die Entwicklung des jugendlichen Menschen in den verschiedenen Hauptkulturländern zueinander verhält, und es sind immer wieder Frankreich und England, auf die hier unsere Aufmerksamkeit sich naturgemäß richtet. Da sei denn hier wenigstens soviel gesagt, daß französische Kinder — nicht bloß größere Lebhaftigkeit zu besitzen pflegen als deutsche oder englische (das weiß jedermann), sondern eine größere Impulsivität, jäheres Aufflackern, ein volleres, augenblicklicheres Sichhingeben, ein starkes Sichanlehnen oder aber entschiedeneren Trotz, auch wohl ein früheres Persönlichkeitsgefühl, leichtere Form des Auftretens, leichteres Auffassen und Aneignen von Form überhaupt, auch wohl überhaupt rascheres intellektuelles Erfassen, dabei häufiger Flüchtigkeit, mindere Ausdauer im Lernen (Denken) und die Antriebe dazu mehr aus ihrem (objektiven oder subjektiven) Interesse ziehend als aus der Pflichtgewöhnung. Daß sie im ganzen eine raschere Entwicklung nehmen als die unserigen, ist ebenfalls natürlich und bekannt. Ebenso bekannt, daß englische Knaben früher als deutsche auf sich selbst stehen, einen festen, auf bestimmte Ziele gerichteten Willen entwickeln, minder empfindlich sind, aber eher trotzig, dem Denken gern aus dem Wege gehn, um sich in freiem Wollen und Tun um so kräftiger zu ergehen, viel Kameradschaftssinn haben und den Erwachsenen gegenüber weder leicht innige Anlehnung zeigen, noch aber auch demütige Abhängigkeit. Übrigens behalten sie bei aller verhältnismäßig frühen Männlichkeit zugleich länger etwas von der echten Knabennatur im guten Sinn. Und an dem Vorwiegen eines geschlossenen Willenslebens nehmen auch die

Mädchen auf ihre Art teil; die nach der Knabennatur hinüber neigenden Mädchen sind zahlreich, und eine weiche Innerlichkeit ist im ganzen seltener als eine klare.

Indessen mehr als diese nationalen Unterschiede mögen den deutschen Erzieher diejenigen zwischen den verschiedenen Stämmen oder Landschaften innerhalb des eigenen Volkes angehen und daraus praktisch die Frage werden, wieviel dem hier natürlich Gegebenen zuzugestehen sei und wieweit ihm auch entgegenzuwirken. Nun ist sicher das durch die Stammesart Bedingte von vornherein mit einer gewissen Achtung zu behandeln und auch die Defekte nicht ohne Schonung. An das Beste, was in der Art und Rasse liegt, möge er immer kräftig appellieren. Aber über die immer wieder hervortretenden Mängel, Schranken und Gebrechen obzusiegen möge er dauernd sich bemühen. Wir dürfen hier wiederholen, was oben vom nationalen Charakter der Erziehung gesagt ist. Die Gleichgültigkeit so vieler deutscher Volksstämme gegen die Forderungen guter Form, sei es in Haltung und Benehmen, sei es in der Sprache, die Lässigkeit der geistigen wie körperlichen Bewegung, das und ähnliches gehört hieher, und man lasse nicht zu, daß darin nur Tiefe, Gründlichkeit, Gediegenheit gesehen werde, ebenso wie man freilich anderswo in deutschen Ländern es auch mit Flüchtigkeit in allerlei Formen zu tun hat, oder wieder anderswo mit viel Empfindlichkeit — aber das hängt mehr an dem Unterschied der Kultur- und Lebenssphäre als an dem der Abstammung. Da kommt denn der Unterschied von Stadt und Land oder heute wohl noch mehr von Großstadt und kleineren Lebenszentren in Betracht, und ohne daß es ausgeführt zu werden braucht, können niemandem die tiefen Einwirkungen auf die Jugend von dieser Seite her fremd sein. Ohne absichtliches Treiben von seiten der Erwachsenen bewirkt das Leben in einer großen Stadt der Gegenwart durch seine unmittelbaren Einwirkungen eine Verfrühung der Entwicklung in mancherlei Hinsicht, läßt die Unmittelbarkeit verloren gehen, läßt die wohltuende Ruhe und Stetigkeit der Beziehungen und auch die für die frühere Zeit so wertvolle Enge und Geschlossenheit der Lebensverhältnisse vermissen, ganz abgesehn von der nur kümmerlichen Berührung mit der freien Natur, mit der Mannigfaltigkeit des Lebendigen. Die Gefahr, daß das fertige Wort dem erarbeiteten Gedanken, oder dem wirklich ver-

arbeiteten Eindruck vorauslaufe, die äußere Sicherheit dem ausgestalteten Innern, das scharfe Verstandesurteil der tieferen Wertung der Dinge, diese Gefahr ist hier größer noch, als sie überhaupt innerhalb unserer Kulturverhältnisse schon ist, und der Jugend fehlt damit ein Stück der Jugendlichkeit. Wiederum soll die planvolle Erziehung hier trachten, auszugleichen, was die Verhältnisse so ungünstig verschieben. Dazu aber muß sie vor allem die Unterschiede recht bestimmt mit Augen sehen.

Ungleich tiefer als alle die berührten Verschiedenheiten ist natürlich die des Geschlechtes, wenn auch im ganzen in der Jugend, namentlich in der früheren Jugend, minder tief als bei den Erwachsenen. Indessen wie tief dieselbe überhaupt sei, durch die Natur unerschütterlich gegeben sei und ewig bleiben müsse, darüber ist man doch gar nicht derselben Ansicht! Und daß manches durch eine tausendjährige Kultur, durch festgewordene Anschauungen und Einrichtungen sich so gestaltet haben mag, was dann als ewige Natur erscheint, kann man zugeben. Aber ist Differenzierung etwa Unnatur, auch wenn sie nicht von Hause aus so stark gewesen ist, wenn sie auf der untersten, der der Natur am nächsten stehenden Kulturstufe weit geringer erscheint? Allerwärts ist doch vollere und freiere Differenzierung Ergebnis höherer Entwicklung überhaupt, ist mit solcher höheren Entwicklung von selbst verbunden. Und so haben diejenigen Generationen vor uns, denen es an Feinsinnigkeit sicher am allerwenigsten mangelte, den seelisch-geistigen Unterschied der Geschlechter möglichst voll und tief genommen, unsere größten Dichter und die mit ihnen eine Luft atmeten. Andrerseits ist die Forderung einer völlig gleichartigen Erziehung der Mädchen mit den Knaben in großen Zwischenräumen doch wieder und wieder von hochsinnigen Denkern erhoben worden, mit Plato an der Spitze, und diese Forderung der gleichartigen Erziehung hätte doch wohl Gleichartigkeit der Wesensanlage zur Voraussetzung — man müßte denn bei „Erziehung" wesentlich an zu entwickelnde Formen, Verstandesbegriffe, Kenntnisse, Fertigkeiten denken, nicht an die Gestaltung des inneren persönlichen Wesens. Wo gegenwärtig die Forderung einer durchweg identischen Erziehung der beiden Geschlechter sich geltend macht, geschieht es teils auf Grund ganz praktischer Rücksichten, teils aus der Annahme, daß Verschieden-

heit für die eine Seite Inferiorität einschließe oder voraussetze. Aber zu dieser Anschauung (wenn man sie auch wohl durch Hinweis auf geringeres Hirngewicht hat begründen wollen) sind diejenigen niemals gelangt, die tiefer blickten und innerlicher abwogen. Vieles von dem, was als Inferiorität erscheint, ist in der Tat nur durch die Art der kulturellen Behandlung (in der Vergangenheit) hervorgerufen; und selbst eine tatsächlich niedere Bedeutung für die großen praktischen und namentlich öffentlichen, ja auch die umfassendsten intellektuellen Aufgaben beweist noch nicht eine mindere Bedeutung für das menschliche Gemeinschaftsleben überhaupt und sicher nicht eine minder hohe Organisierbarkeit des inneren Wesens. Das ist denn auch schön und beredt oftmals dargestellt worden.

Die Zeiten freilich gleichen sich darin nicht, daß wirklich manchmal eine stärkere Annäherung und Angleichung der beiden Geschlechter erfolgt und manchmal ein stärkeres Auseinandergehen. Im Grunde bietet doch die tiefste Auffassung der menschlichen Bestimmung, die christliche, zugleich das rechte Gegenüber wie Miteinander dar. Immerhin bietet die Annäherung, wie sie namentlich die letzten Jahrzehnte gebracht haben, neben Verstimmendem oder Fragwürdigem auch nicht wenig Erfreuliches. Daß „die Frauen ein geborenes Stubengeschlecht" seien, konnte noch Jean Paul sagen und zu seiner Zeit fast jedermann es denken; und daß das Stubenleben auch mancherlei Verkümmerung und innere Enge gebracht hat, ist nicht zu bezweifeln. Erhöhte Frische des Leibes und der Seele darf nun weithin anerkannt werden, und der große Wunsch, auch mit weiterem Weltblick, oder mit eigenartigen Kräften, an den organisierten und immer voller zu organisierenden Aufgaben der Menschheit teilzunehmen, darf doch wohl als erfreulich begrüßt werden, in wie unschöner Form auch er oft hervortritt. Schließlich kann man wohl die Hoffnung hegen, daß auch einer zu weit gehenden und verfehlten Angleichung die Differenzierung doch wieder folgen werde. Zur Gleichmacherei hinzustreben kann besonnene Erziehung sich nicht berufen fühlen: aber die Gleichwertigkeit des Objekts und die gleich hohe Bedeutung ihrer Aufgabe anzuerkennen darf sie nicht aufhören, oder vielmehr muß sie erst recht ernstlich beginnen.

Die Hauptunterschiede im Wesen der Knaben und Mädchen bieten sich übrigens immer wieder leicht dem Auge dar. Bei den

Mädchen eine größere Empfindlichkeit für Reize oder Eindrücke, und vielfach eine schnellere Reaktion, wenn auch nicht immer eine nach außen gehende, wahrnehmbare, ein schnelleres Tempo der meisten einzelnen Lebensfunktionen überhaupt, und damit freilich vielfach eine größere Flüchtigkeit, aber andrerseits auch oft ein tieferes Eindringen der Eindrücke, gewissermaßen zugleich mehr peripherisches Leben und mehr zentrales. Ein engerer Zusammenhang ferner zwischen dem, was man als körperliches und als seelisches Leben zu scheiden gewohnt ist, größere Abhängigkeit des letzteren vom ersteren, aber auch wieder des ersteren vom letzteren, also immerhin mehr „Natur".

Und wenn es immerhin die Aufgabe der Erziehung bleibt, von dem bloßen Gebundensein an oder durch die Natur zu befreien, so muß sie bei Mädchen sorgfältiger darauf bedacht sein als bei Knaben, mit ihrer Einwirkung nicht unnötig zu trennen, was in der Natur verbunden ist, nicht die analytische Tätigkeit zu weit zu treiben ohne die synthetische, nicht verstandesmäßige Reflexion ohne die mögliche Anregung des Gefühls. Freilich bleibt es zugleich Aufgabe, die dem Geschlecht natürliche Schwäche ausdrücklich zu bekämpfen, und darunter also die allzugroße Unlust zu zusammenhängenderem, ausdauerndem Denken, an dessen Stelle die Mädchen sich gern mit vagem Gefühl oder mit äußerlich angeeignetem Wortstoff begnügen, ebenso auch die allzugroße Scheu vor frischem Herausgehen aus sich selbst, z. B. vor kräftiger Deutlichkeit der Lautsprache.

Weiter tut sich kund: ein rascheres Tempo der geistigen wie körperlichen Entwicklung, aber auch wohl ein früherer Stillstand der ersteren oder doch ein Bedürfnis der Schonung, eine geringere Ausdauer in rein verstandesmäßiger Arbeit und wohl auch mehr Unlust gegenüber dem nach dieser Seite Zugemuteten. Das Interesse vorwiegend den Gebieten zugewandt, auf welchen Gefühl und Phantasie mehr in Anspruch genommen werden als Verstandestätigkeit, oder Verstandesinteresse mehr dem Einzelnen und vielleicht Kleinen zugewandt als dem Großen und Allgemeinen. Ebenso das Urteil da vor allem hervortretend, wo es sich aus unmittelbarem Gefühl für die Dinge und ihren Wert ergibt, nicht auf verstandesmäßig klarer Abwägung beruht. Das Willensleben auch seinerseits vom Gefühl stärker bestimmt und von der Einsicht weniger (noch weniger!) als bei dem andern Geschlecht; große Ausdauer des Willens in solchen

Fällen, wo diese Ausdauer gleich persönlicher Hingebung ist, etwa auch nur an ein durch das Gefühl erfaßtes Ziel. Das sympathetische Gefühl leicht voll zu wecken, nicht leicht durch Trotz oder schroffe Selbstbehauptung zurückgescheucht, aber dafür ziemlich leicht vom Neide verdrängt und nicht selten mit voller Kälte oder Gefühlsleere wechselnd. Das Selbstgefühl von ganz anderer Färbung als bei den Knaben oder Jünglingen, mehr empfindlich als anspruchsvoll. Leichtere Anlehnung an die Personen der Erzieher, so daß die ganze Erziehbarkeit in hohem Maße von solcher persönlichen Anlehnung abhängig ist. Mehr innerlich lenksam und weniger durch den Geist der Kameradschaft beherrscht, sind die Mädchen verschlossener bei mangelnder Liebe und offener bei vorhandenem Einklang der Empfindungen. Dieser Einklang aber ist zwischen Erzieherinnen und ihren weiblichen Zöglingen viel leichter und voller möglich als zwischen den Männern und Knaben, wo immer das Gegenüber mehr im Vordergrund des Bewußtseins steht als das Mit- und Füreinander.

So hat denn auch jedes der beiden Geschlechter, wie seine besondere Art, seine ihm eigentümlichen Unarten. Selbst das Bewegungsbedürfnis, das während der eigentlichen Kindheit und darüber hinaus ungefähr gleich groß ist hüben und drüben, macht sich doch in ziemlich verschiedener Weise geltend. Flüchtigkeit, Schwatzhaftigkeit, Heimlichkeiten und Unlust zu zusammenhängendem Denken ebenso wie zu kräftig klarem Sprechen und anderes sind Erscheinungen, über die bekanntlich die Mädchenerziehung viel zu klagen findet; Sinn für Anmut und Abrundung, leichte Formgebung, das Gegenteil von Schwerfälligkeit und Derbheit sind die korrespondierenden Vorzüge.

Nicht gering sind immerhin auch die Unterschiede in Art und Unart, welche durch die Verschiedenheit des elterlichen Standes, der gesellschaftlichen Schicht und Lebenssphäre bewirkt werden. Jedermann kennt sie übrigens und besondere Rätsel geben sie dem Erzieher nicht auf. Er muß aber doch, auch wenn diese Unterschiede nicht den von der Natur gegebenen gleich zu achten sind, ihnen eine Art von Natürlichkeit und gegebener Berechtigung zuerkennen und z. B. der größeren Empfindlichkeit des Kindes aus bevorzugtem Stande nicht mit Härte oder Spott gegenübertreten, auch nicht mit Spott die natürliche Schwerfälligkeit des Bauernsprößlings verfolgen.

Doch über derartige Verschiedenheit hinaus hat es die Erziehung ja mit zahlreichen oder vielmehr zahllosen Differenzen des individuellen Wesens der Zöglinge zu tun. Bei dem Begriff der Individualität hat man seit dem Beginn des neunzehnten Jahrhunderts immer gern verweilt, und ihre Rechte nicht grundsätzlich anzuerkennen wird sich niemand mehr gewillt zeigen. Aber der Begriff selbst ist doch keineswegs fest abgegrenzt, und was berechtigte Individualität heißen darf, was nicht, darüber vor allem würde man sehr zu streiten haben. Indessen sehen wir von dieser ethisch-pädagogischen Frage hier ab, um uns bloß der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen einigermaßen bewußt zu werden, so sind die bekanntesten Unterscheidungen: einmal die sogenannten Temperamente, und dann diejenigen der „Köpfe", der „Ingenien", der intellektuellen Anlagen. Die letztere vor allem wird nach dem Vorgang der Alten, oder doch Quintilians, von den humanistischen Pädagogen verfolgt; die Verschiedenheit der Lernköpfe kommt eben ganz wesentlich da in Betracht, wo die Erziehung mit Lehren und Lernen weithin zusammenfällt.

Da handelt es sich denn um die Vorzüge oder Mängel des Gedächtnisses, um leichtes Aneignen und Einprägen oder aber schweres mit treuem Festhalten, und wie man diese Unterschiede im einzelnen weiter verfolgen, feiner aufzeigen mag: denn in der Tat reichen jene einfachen Kategorien ganz und gar nicht aus, die Unterschiede werden auch durch das Wesen des anzueignenden Stoffes, durch den Hintergrund von Denkbefähigung und von Interesse und noch durch anderes bestimmt. Es handelt sich ferner um die Fähigkeit, Gegenübertretendes überhaupt aufzufassen, die einerseits an der Beschaffenheit und Funktion der Sinnesorgane hängt, andrerseits auf der Befähigung zum Zusammenfassen, zum Durchdringen, überhaupt auf rein intellektuellen Eigenschaften. Sehr wichtig ist weiterhin auch die Fähigkeit, Reihen von Vorstellungen zu bilden und namentlich festzuhalten; sehr verschieden ist die Befähigung, überhaupt über das Einzelne und Konkrete hinaus zum Allgemeinen und Abstrakten sich zu erheben: wenn dies dem Wesen der Jugend im ganzen nicht nahe zu liegen scheint, so ist die Nötigung dazu doch unerläßlich und die Kraft dazu bildet sich leichter oder schwerer, früher oder später. Wo sie überhaupt sich nicht bilden will, muß von höheren Zielen der Erziehung abgesehen werden (es sei denn, daß eine besondere Begabung

der gestaltenden Phantasie den Ersatz bilde und auf eine mögliche künstlerische Entwicklung hindeute. Aber auch abgesehen davon ist die Begabung nach Seite der Phantasie eine sehr ungleiche und für die Bildungsfähigkeit wichtiger, als von den meisten Erziehern oder vielmehr Lehrern angenommen wird: gerade weil sie im Unterricht so oft nicht in der rechten Weise in Anspruch genommen und gepflegt wird, nimmt sie vielfach dann ihre eigenen, maßlosen Wege und reißt wohl auch den Willen und das Tun mit sich dahin. Auch auf dem Gebiet des Denkens ist übrigens ja die Phantasie nicht wirklich zu entbehren, so störend und ablenkend sie sich oft eindrängt: neben dem Schließen wird nicht wenig Kombinieren erfordert, und manche haben auf diesem Gebiet ihre Stärke anstatt auf jenem, was vielleicht nichts Ungünstigeres bedeutet. Im allgemeinen freilich heißt es für die Jugend die Phantasie bändigen, den freien Ablauf der Vorstellungen zurückdrängen, sich sammeln, aufmerken, folgen, was alles nicht sowohl natürliche Fähigkeit ist als Sache des Willens, immerhin aber für die einzelnen eine sehr ungleiche Aufgabe bedeutet, so daß denn auch die Beurteilung der „Zerstreutheit", der „Unaufmerksamkeit" nicht allen gegenüber die gleiche sein darf.

Und so geht es mit der Verschiedenheit weiter: im Zusammenhang mit der Sinnesausstattung die Beobachtungsgabe, oder die Leichtigkeit der Nachahmung auf dem einen oder anderen Gebiet oder auch nach vielen Seiten zugleich, oder eine besondere Tüchtigkeit beim Spiele, eine vielleicht bei mangelnder Begabung für das abstraktere Lernen vorhandene praktische Anstelligkeit und Verständigkeit, oder eine allgemeine geistige Lebendigkeit und Beweglichkeit gegenüber der inneren Stumpfheit oder Langsamkeit: das alles deutet auf Vorzüge und Mängel, auf unterscheidende Züge hin. Die Wirklichkeit ergibt auf diesem ganzen Gebiet noch weit größere Mannigfaltigkeit. Um von besonderen Talenten oder wenigstens leicht erworbenen Fertigkeiten nicht weiter zu reden, so bildet das von Hause aus hervortretende oder aber das leicht zu erweckende Interesse noch ein großes Gebiet der individuellen Verschiedenheit, das Interesse nicht nur nach Art und Gebiet, sondern auch nach Wert, Bestand und Kraft.

Die Unterscheidung von vier Temperamenten ist zwar wissenschaftlich nicht so gründlich überwunden wie die einst ebenso aner-

kannte von vier Elementen, aber als ziemlich willkürlich und unzulänglich wird sie längst betrachtet; das Verhältnis von Erregbarkeit und Reaktion, welches nach Art und Grad oder Tempo zu grunde liegt, würde viel mannigfaltigere Formen ergeben. Doch liegt der altgewohnten Unterscheidung genug Wesentliches zu grunde, um sich ihrer gelegentlich immer wieder bedienen zu dürfen. Auch die Pädagogik, namentlich in ihren älteren Vertretern, tut es denn ihrerseits gern. Es fragt sich, ob jene sich gegenübertretenden Temperamente in der Jugend ebenso wohl vertreten sind wie bei den Erwachsenen, oder vielleicht nur mehr keimhaft, noch weniger deutlich geschieden, oder aber vielleicht mit besonderer Deutlichkeit, oder vielleicht wesentlich nur einige derselben. Es ist wahr, der Jugend im ganzen ist eins der Temperamente zumeist eigen und natürlich, nämlich das sanguinische. Aber doch ist die Zahl derjenigen Kinder nicht gering, die man als phlegmatische Naturen mit Bestimmtheit erkennt und bezeichnen darf, Knaben häufiger als Mädchen, und Kinder von bestimmten Volksstämmen öfter als von anderen. Sie versprechen nicht immer Ungünstiges, diese jungen Phlegmatiker. Ihr ruhiges Lebenstempo kann eine große Stetigkeit der Entwicklung in Aussicht stellen, die langsame Aufnahme neuer Anregungen zähes Festhalten und Verarbeiten. Geringe Empfindlichkeit oder selbst Erregbarkeit und Stimmungsfähigkeit ist noch nicht eigentlich vom Übel, nur Unempfänglichkeit, Stumpfheit, Indolenz wäre es. Das sanguinische Wesen der Kinderjahre ist ja doch seinerseits nicht bestimmt, diese Jahre zu überdauern, es bedeutet also und verspricht für sich noch nichts, obwohl es immerhin als das Normale gefallen und vorläufig voll befriedigen mag. Anders steht es mit cholerischem Wesen und mit melancholischem. Jenes, das in seiner günstigen Ausprägung als Normaltemperament des Mannes gelten mag, hat wohl auch schon auf der Höhe der Knabenjahre ein gewisses Recht zu erscheinen; aber wo es sich in der ungünstigen Form, als leicht aufwallende Leidenschaft, als Neigung zu jähem Zorn namentlich kundtut, muß man dahinter oft eine krankhafte Anlage, eine psychopathische Disposition sehen; das, was man mit etwas vagem und vielleicht schiefem Ausdruck idiotisch nennt, weist solche Unfähigkeit zu besonnener Selbstbeherrschung, solches Hingerissenwerden von der jähen Leidenschaftsanwandlung vielfach auf.

Auch melancholisch zu sein kommt Kindern nicht zu, und als regelmäßige, oder doch vielfach andauernde, unüberwindliche Grundstimmung deutet es auf die Gefahr wirklicher seelischer Krankheit. Aber es gibt freilich auch Kinder, bei denen eine häufige melancholische Stimmung ein Anzeichen besonderer Tiefe des Wesens ist, die schon in den Jahren der Kindheit nicht im Kindlichen aufzugehen vermögen, schon darüber emporgezogen werden und im Zwiespalt zwischen der natürlichen Stufe und der Frühreife ernsten Fühlens traurig dastehen. Mit zarteren Organen wie sinnigem Wesen vermögen sie am wilden Spiel der Altersgenossen nicht lange teilzunehmen, nicht darin aufzugehn. Aber wie schön es auch sei, in jedem Alter voll das Leben dieser Altersstufe mitzuleben, so gehen doch aus jenen sich Absondernden vielfach gerade die bedeutendsten Menschen hervor. Etwas anderes ist es mit der oft an das Melancholische streifenden Stimmung in den Übergangsjahren, die nichts von der Poesie der eigentlichen Melancholie an sich hat und deren Grundlage sich von selbst auflöst; etwas anderes auch mit der Melancholie des eigentlichen, früheren Jünglingsalters, das sich in Sehnen und Träumen ergeht, mit dem erst selbstbewußt gewordenen Ich sich vor der Schnelle einer rätselhaften Zukunft sieht: eine Melancholie, die gerade mit sanguinischen Zuständen sich leicht ablöst, ja sich mischt und durchdringt. Daß übrigens die Temperamentserscheinungen während des gesamten Jugendalters naturgemäß unsteter und wechselnder sind als später, braucht nicht nochmals betont zu werden.

Nun sind aber neben dieser Verschiedenheit des Temperaments so viele andere Unterschiede von Natur gegeben, durch Vererbung, durch zufällige körperliche Eigentümlichkeit, durch bestimmte Hemmungen oder Störungen, durch gewordene und andauernde Zustände und durch Nachwirkung durchlaufener Zustände. Die Vererbung ihrerseits erstreckt sich ja auch auf rein Innerliches oder Geistiges, auf Talente wie auf Beschränkung, auf Neigungen wie Bedürfnisse: aber am wichtigsten ist sie doch auf dem Gebiete der rein körperlichen Ausstattung. Fühlbar macht sie sich allerdings am häufigsten oder kommt doch am häufigsten zur Sprache als sogenannte Belastung, als Vererbung von Defekten, Schwächen, Abnormitäten. Und hier ist man denn gegenwärtig geneigt, verhängnisvolle Ver-

erbung allzu reichlich zu finden und vielleicht auch ihre Bedeutung allzu resigniert hinzunehmen. Aber in der Tat wird die Wirkung eines überreizten Nervenlebens der Eltern auf die Kinder in den höheren sozialen Schichten der Gegenwart allerwärts nur zu sehr fühlbar, in allerlei Formen, und wenn hier die mögliche Heilung, der mögliche allmähliche oder relative Ausgleich auch keineswegs schlechthin auf dem Wege des Nachgebens, sondern zum Teil ausdrücklich auf dem der Zumutung zu erfolgen hat, so muß im ganzen doch der Erzieher die vorhandene Schwäche anerkennen und berücksichtigen; die rascher eintretende Ermüdbarkeit namentlich kann nicht unbeachtet bleiben und es muß nicht ohne weiteres als Willensschwäche genommen werden, was Erscheinungsform eines krankenden Nervenlebens ist.

Der Erscheinungsformen gibt es hier aber noch mancherlei andere, außer der leichten Ermüdbarkeit oder der vorwiegenden Mattheit z. B. eine ruhelose Beweglichkeit, die so oft von Erziehern für nichts anderes als mangelnde Selbsterziehung, mangelnde Schulbravheit genommen und getadelt und bestraft worden ist, wo sie nichts als ein nervöser Leidenszustand war. Man denke ferner an all den feineren Mienenwechsel, die Gesichtsbewegungen der stark Nervösen, an unwiderstehliche Lachlust oder Weinerlichkeit und Empfindlichkeit. Man denke auch an die — oder vielmehr man mache sich bekannt mit den Symptomen der Epilepsie, die ja wiederum nicht bloß da vorhanden ist, wo es zu schweren Krampfanfällen kommt, sondern bei schwächeren Graden viel unscheinbarere Wirkungen tut und Anzeichen aufweist, und deren schwächere Grade eine recht erhebliche Verbreitung haben. Man denke weiter an die möglichen und so häufig wirklichen Nachwirkungen schwerer Krankheiten, eines Typhus, eines Scharlachfiebers, oder eines Sturzes auf den Kopf, einer Gehirnhautentzündung, und ebenso an die weiterreichenden Wirkungen unscheinbarer Abnormitäten, wie gewisser Wucherungen in der Nase, oder Unregelmäßigkeiten der Mundhöhlenformation, deren Bedeutung größer ist, als der Laie denkt, ebenso wie auch geringere Abnormitäten der Augen nicht bloß für das Lesen und Lernen, sondern für die Fähigkeit des sinnlichen Beobachtens und präzisen Auffassens von erheblicher Bedeutung sein können und geringere Grade von Schwerhörigkeit (deren man sich oft gar nicht

bewußt ist oder die man selbst nicht glauben will) ihre Wirkung doch weithin tun.

Leichter werden die Abnormitäten der Sprache als solche beobachtet und vielleicht auch bekämpft, aber freilich leicht auch schlechtweg moralisch bekämpft, wo hygienisch das Richtige wäre. Gegenwärtig fehlt ja wissenschaftliche Beurteilung diesem ganzen Gebiete nicht mehr, und der Erzieher von heute oder von morgen muß von den Ergebnissen mehr an sich gelangen lassen als der von gestern mochte oder konnte. Daß schließlich manche den Erzieher angehende Symptome des individuellen, auch des geistigen Lebens mit etwas so Konkretem wie der Ernährung des Zöglings zusammenhängen, die in weit zahlreicheren Fällen unzulänglich oder verkehrt ist, als man annehmen möchte, muß doch auch gesagt werden. Unzulänglich nicht bloß bei „armen Leuten" und verkehrt nicht bloß bei reichen. Reizmittel statt Nährmittel werden noch immer vielerorten angewandt, mit dem Alkohol ist man nicht nur in den Familien von Restaurateuren und ähnlichen zu wenig zurückhaltend, obwohl die Pädagogen mit gewissen irrenden oder eigensinnigen Ausnahmen seit einigen tausend Jahren die äußerste Zurückhaltung gepredigt haben, selbst ohne Fühlung mit der medizinischen Wissenschaft, auf Grund der immer wieder zu machenden Beobachtung. Denn ein früher und namentlich einigermaßen reichlicher Alkoholgenuß wirkt auf Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Willen, Gefühl in hohem Maße schädigend oder zerstörend. Dazu die Bemessung des Schlafes und die Wahl der Zeit für die Nachtruhe, dazu die Bemessung des Raumes und somit die Luft für den einzelnen Zögling, die Gelegenheiten zur Bewegung, zum Spiel, zur Lernarbeit! Dazu aber ferner die mehr ethischen Einwirkungen der häuslichen Lebenssphäre: Abhärtung oder Verweichlichung, Vergötterung oder Verprügelung, Einschüchterung oder Verwilderung, Einflößung von Interesse oder Stumpfheit und Schwunglosigkeit, Anregung des Ehrgeizes, Kontrolle der Fortschritte in gesunder Weise oder in verkehrter u. s. w., endlich überhaupt ethische Gesinnung oder gemein utilitarische.

Die Verschiedenheit der ethischen Natur der Zöglinge ist nicht minder groß als die der intellektuellen oder körperlichen. Denn von ethischer Natur dürfen wir immerhin schon reden, wenn es auch zu bestimmtem sittlichem Charakter meist noch nicht gekommen ist,

noch nicht kommen konnte. Aber in der Bewegung auf einen solchen bestimmten Charakter hin befindet sich schon der Zögling, und manche Züge sind nicht nur bereits deutlich, sondern sogar endgültig ausgeprägt. Andere freilich sind trügerisch, sind schwankend und vorübergehend. Das aber gilt von ungünstigen ebenso wie von günstigen. Von Charakterfehlern des Kindesalters wird gegenwärtig nicht wenig gesprochen und geschrieben[19]). Der Ausdruck könnte sehr irre führen. Im Laufe der jugendlichen Entwicklung treten die mannigfaltigsten Regungen und Neigungen abwechselnd auf, wallen gewissermaßen leicht auf wie Blasen, um entweder durch geringe Gegenwirkung aufgelöst zu werden oder auch sich von selbst wieder zu verziehen: die eigene Natur resorbiert da gleichsam wieder, was sich Krankhaftes an der Oberfläche zeigte; die weitere Selbstentfaltung läßt das absterben, was sie zu hemmen drohte. Es ist fast, als ob sich die junge Kraft, wie in allen Spielen, so in allen Regungen versuchen müßte. Mindestens bleibt Unterdrückung auch des sehr Unerfreulichen durch andauernde erzieherische Gegenwirkung möglich und zu hoffen, und somit also wäre es verfrüht, von der Beschaffenheit des (sittlichen) Charakters zu reden.

Indessen wie vieles bleibt darum doch oder ist doch schon vorhanden, was die Individuen hier unterscheidet und kennzeichnet! Wie vieles schon in ganz frühen Jahren, wie viel mehr in der reiferen Jugendperiode! So sehr viel weniger Stetigkeit das ganze Kindheitsleben, verglichen mit dem des Gereiften, aufzuweisen pflegt und aufweisen darf, es ist doch schon recht früh eine große Verschiedenheit in dieser Hinsicht vorhanden; besonders die Flüchtigen und Oberflächlichen heben sich schon ab von der Gesamtheit, und die bereits stetigen Naturen nicht minder. Jene Eigenschaften erscheinen nicht bloß als solche des Gedankenlebens, nicht bloß beim Lernen, sondern auch als Oberflächlichkeit des Herzens, als Untiefe und Flüchtigkeit aller Gefühle, als fahriges Wesen nach allen Seiten. Schon hier gibt es Treue, gibt es die Fähigkeit zu ausdauernder Freundschaft, gibt es Zähigkeit des Sinnens und des Strebens — neben den entgegengesetzten Eigenschaften. Schon hier ist zwar der Eigensinn oft genug nichts anderes als störrige Laune, aber oft doch auch eigener, fest auf ein Ziel gestellter Sinn. Langsamkeit kann als willkommene Tugend gelten, aber auch mit Willensschwäche

zusammenhängen. Insbesondere macht auch die Empfänglichkeit für Lob und Tadel eine wertvolle und ihr Fehlen eine ungünstige Eigentümlichkeit aus. Aber auch diese Empfänglichkeit hat ihre Grade und Spielarten: sie kann eine Empfindlichkeit nach dieser Seite einschließen, mit der allerlei bedenkliche Ausprägungen des Selbstbewußtseins nahe zusammenhängen.

Und hier wäre denn von Eitelkeit, von Rechthaberei, auch von Unverträglichkeit und ähnlichem zu reden, lauter sehr gewöhnlichen Erscheinungen schon in den kindlichen Jahren. Freilich hat auch die Unverträglichkeit nicht einerlei Grundlage, und zumal nicht in den verschiedenen Jahren: zuerst ist sie vielfach eine Seitenwirkung des Unverstandes, eine Form des naivsten Egoismus, dem noch die Erfahrungen des kameradschaftlichen Lebens fehlen. Und die Nachgiebigkeit hat vielleicht mit allgemeiner Weichheit, ja Schlaffheit nahe Berührung, oder mit dem Gefühl der Inferiorität, mit mangelndem Selbstbewußtsein. Vielleicht aber auch ist sie Ausfluß überlegener Güte, ja Einsicht: eine stille Form der Menschenbeherrschung. Doch abgesehen von dieser besonderen Vollkommenheit, wie bestimmt zeigen sich doch schon früh Gutmütigkeit, mitleidiges Wesen, Freude am Helfenkönnen, ja auch wirkliche Selbstlosigkeit, Fähigkeit zur Aufopferung als mehr denn bloße Anwandlungen, und andrerseits herzloses und boshaftes Wesen als mehr denn bloße Unreife. Früh findet sich gewissermaßen auch der Typus des Übermenschen, oder vielmehr allerlei Anläufe dazu, und die ihres allein entscheidenden Rechtes sich Bewußten üben oft häßliche Gewalt unter ihren Genossen. Nicht selten freilich ist dergleichen nur rohe Äußerung des Kraftgefühls, mehr vom Jugendblut eingegeben als vom Herzen oder Charakter. Und so ließen sich die Unterschiede weiter verfolgen, in Wahrheit ins Unendliche verfolgen, wenn sich das nicht von selbst verböte. Feinfühligkeit und Roheit, Zutraulichkeit und Abgeschlossenheit, anschmiegendes Wesen und trotziges, Hochmut und Bescheidenheit, Empfänglichkeit und Stumpfheit, Offenheit und Versteckheit, Wahrheitssinn und Lüge, Durchsichtigkeit und Verlogenheit, Schüchternheit und Dreistigkeit, Mut und Feigheit oder doch Ängstlichkeit, Gehorsam und Eigenwille, und viele andere Gegensätze wären zu nennen und sind übrigens allbekannt.

Ohne daß das alles als „angeboren" gelten könnte, findet die

Erziehung es jedenfalls in bestimmten Momenten vor, mag auch Erziehung selbst auf positive oder negative Weise es mit herausgebildet haben. In der Tat auch Eigenschaften finden sich bereits, können bereits als echt und persönlich gelten, die im allgemeinen dem reiferen Alter vorbehalten scheinen. Die Tiefe und Innigkeit und die Klarheit und Stetigkeit des Fühlens läßt es bei manchen Kindern schon zu wirklichem und wertvollem religiösem Innenleben kommen, während bei den meisten ja davon noch nicht die Rede sein kann. Keuschheit ist, wie ihr Gegenteil, keineswegs erst dem erwachsenen Alter vorbehalten. Welche verhängnisvolle Rolle das letztere früh schon spielt, braucht nicht geschildert zu werden. Namentlich aber läßt sich bei manchen die Fähigkeit schon frühzeitig antreffen, sich selbst zu beurteilen und sich selbst zu bestimmen. Die meisten jugendlichen Menschen geben sich innerlich immer recht, denn sie fühlen sich von ihrer Natur schlechthin bestimmt und eine Selbstbestimmung nach anderen Normen wird ihnen eben nur schwer abgewonnen; und in der Fähigkeit, ihr Tun nach sittlicher Einsicht zu bestimmen, bleiben die meisten Menschen ihr Leben lang Stümper, einige jugendliche Naturen aber gelangen zeitig auf diese Höhe. — All diese Verschiedenheit, diese Mannigfaltigkeit der Symptome und der Wesensart zu beobachten, zu verstehen ist sicherlich der Mühe wert: nur dem ganz rohen Blick könnte die jugendliche Natur als eine gleichmäßig unfertige erscheinen, nur dem schlechtesten Erzieher das Objekt seiner Tätigkeit nach diesem seinem allgemeinsten und doch auch tiefsten Wesen gleichgültig sein.

Wiederholt ward im Vorstehenden ein Gebiet gestreift, das eine eindringliche Beurteilung gerade in neuerer Zeit erfahren hat: es ist das der krankhaften Erscheinungen in dem jugendlichen Geistes- und Gemütsleben. Eine pädagogische Pathologie ist von mehr als einer Seite bearbeitet[20]). Die „psychopathischen Minderwertigkeiten" sind ein neu eingeführter Begriff, der Anerkennung und Beachtung fast überall gefunden hat. Das Bestreben, die Erscheinungen hier recht bestimmt ins Auge zu fassen und recht fest voneinander zu scheiden, ist lebendig und dankenswert, nicht bloß im Interesse der Theorie, sondern auch der erzieherischen Praxis, und nicht bloß im Interesse der Erzieher oder der Klärung ihrer Aufgabe, sondern namentlich

auch im Interesse der Zöglinge selbst, die so leicht verantwortlich gemacht werden für das, was sie nicht zu verantworten vermögen, hülflos sind gegenüber den Maßnahmen der Zucht und hülflos gegenüber ihren eigenen Gebrechen. Wenn eigentliche Geisteskrankheiten in den jugendlichen Jahren selten sind, so sind eben jene „Minderwertigkeiten", oder um noch Geringeres zu nennen, die psychopathischen „Regelwidrigkeiten" um so häufiger. Schon krankhafte Abschwächung oder Verstärkung von Empfindungen wird hierher gerechnet, Halluzinationen und was ihnen ähnlich ist, unnatürliche Depressionen oder Exaltationen, übermäßige Reizbarkeit oder Abgestumpftheit des Gemütslebens. Aber darüber hinaus dann alle jene Seltsamkeit des Wesens, die den unbefangenen Lebensgenossen nur komisch erscheint, zu Spott und Spiel immer wieder Anlaß gibt, und auch vielen Erziehern nur Erstaunen oder Ärger oder Zorn erregt oder gar mit Hohn behandelt wird, aber in Wahrheit einen Krankheitszustand verrät, der sich durch ungeschickte Gegenwirkung nur verschlimmert. Daß namentlich auch ein starkes Irregehn in ethischer Hinsicht mit geistigem Krankheitszustand verbunden sein und auf einen solchen hindeuten kann, sei nicht vergessen: auffallendes Mißtrauen, ganz störriges, verstocktes, unzugängliches Wesen, das Fehlen alles Wahrheitssinnes, phantastische Verlogenheit gehört hierher — wie denn auch weiterhin unter den Erwachsenen so viele anzutreffen sind, die vom Gesunden und Normalen nicht weit genug abstehen, um von ihnen in der Beurteilung und Behandlung geschieden zu werden, aber doch einer (leider garnicht schmalen) Zwischenschicht angehören und auf einen besonderen Maßstab Anspruch hätten. Doch diese Frage beschäftigt ja nun mehr und mehr die Richter und Anwälte wie die Ärzte und auch in anderen Sphären wird man offenere Augen dafür bekommen müssen, in derjenigen der Erziehung natürlich zu allermeist. Um so mehr als hier noch eine erfolgreiche Gegenwirkung — hygienischer und moralischer Art zugleich — vielfach möglich ist, jedenfalls aber Steigerung des Übels sehr leicht herbeigeführt wird.

Nicht bloß durch den Unterschied der individuellen körperlich-geistigen Ausstattung und nicht bloß durch denjenigen des Geschlechts, der Rasse und Stammesart, überhaupt nicht bloß durch alle natürlichen Unterschiede wird unter die jugendlichen Menschen Mannig-

faltigkeit und zum Teil tiefgehende Verschiedenheit gebracht, sondern außerdem ja auch durch das, was bestimmte kulturelle Verhältnisse und Einrichtungen mit sich bringen. Hierher gehört zumeist — damit wir anderes übergehen — die Einrichtung der Schule als solcher. Zur Kenntnis der Natur des Kindes gehört als wichtiger Teil die der Natur des Schulkindes, das noch als solches einen besonderen Charakter gewinnt, auch da, wo die Schule es nur während eines Teiles des Tages umfängt. Unsere Schulen, so wie sie zur Zeit in den meisten Kulturländern eingerichtet sind, stellen die jugendlichen Menschen vor so umfassende und zusammenhängende Verpflichtung, nehmen ihren Willen in großen und kleinen Dingen so bestimmt und andauernd in Anspruch, drängen so vieles zurück, was sich regen und empordringen möchte, beschäftigen namentlich den Intellekt so energisch, lassen meist auch eine so weite persönliche Distanz zwischen Erziehern und Zöglingen bestehen, und geben andrerseits mit dem organisierten Gemeinschaftsleben der Schülerklassen so viel Gelegenheit zu einer elementaren Reaktion gegen die Erziehungsgewalt, daß dadurch ganz eigenartige Bedingungen für die seelische Entwicklung gegeben sind; und auch diese Bedingungen und ihre natürlichen Ergebnisse muß man mit rechten Augen ansehen, nicht bloß gelegentliche Zugeständnisse aus Mitleid oder Geringschätzung machen, sondern das alles verstehen, um gerecht urteilen und richtig handeln zu können. Wir werden hieran in einem späteren Abschnitt (Lehrer und Schüler) wieder anzuknüpfen haben.

V.

Hauptwege der Erziehung.

Daß nicht alle erzieherische Einwirkung ihrem Wesen nach gleichartig sei, entdeckt sich jedem leicht, der dem Gebiete beobachtend oder denkend sich zuwendet. Die Unterscheidung Herbarts, der von der eigentlichen Erziehung in Theorie und Praxis die „Regierung der Kinder" getrennt wissen wollte und der eigentlichen Erziehung dann die beiden Gebiete des Unterrichts und der „Zucht" überwies, hat eine bis auf die Gegenwart fortwirkende Anerkennung gefunden. Immerhin hatte schon Kant die Tätigkeit der Erziehung nach einem ähnlichen Gesichtspunkt gegliedert: er unterschied (nach der freilich nicht sehr zuverlässigen Aufzeichnung, in der seine Pädagogik uns vorliegt) „Wartung" (auch „Verpflegung, Unterhaltung, Vorsorge"), „Disziplin" (oder „Zucht") und „Unterweisung" („nebst der Bildung"), und damit also eine vorbereitende, eine negative und eine positive Betätigung. Die Disziplin solle „den Menschen den Gesetzen der Menschheit unterwerfen" und „anfangen, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen". Die positive Tätigkeit aber vollzieht sich nach ihm in drei Stufen, dem Kultivieren, dem Zivilisieren und dem Moralisieren, wobei unter dem Ersten wesentlich Unterricht und Kräftebildung verstanden ist, unter dem Zweiten Aneignung geselliger Formen und Eigenschaften, insbesondere auch der Klugheit zum Verkehr mit Menschen, unter dem Dritten die Bildung einer streng sittlichen Gesinnung. Ob man in dieser Einteilung viel von dem Geist des großen Philosophen finden könne, bleibt dahingestellt.

Einigermaßen spricht darin der Geist seines Jahrhunderts. Die selbständige Bedeutung, welche er der „Ziviliſierung“ gibt, ruft uns durchaus das herrschende Bildungsideal der Gesellschaft des achtzehnten Jahrhunderts ins Gedächtnis. Bestimmter spiegelt sich in der Einteilung Herbarts der Geist seiner Pädagogik überhaupt: eigentliche Erziehung ist ihm die Bildung eines geschlossenen und wertvollen Gedankenkreises, der dann zugleich das wesentlichste Vehikel für die Charakterbildung wird; was als „Zucht“ (nach seiner eigenwilligen Terminologie) neben den Unterricht tritt, ist in seinem Sinne nur eine Ergänzung der Einwirkungen auf die Bildung eines positiven Zentrums.

Jedenfalls ist seine Einteilung etwas ganz anderes und ist weit mehr als der Versuch, Ordnung in das fachliche Denken zu bringen. Hinter dem Schema der Einteilung steht eben der eigenartige Geist der Pädagogik und des Pädagogen. Und so wird es weiterhin auch bei andern sein, die eine Gliederung eigener Art bieten (ein gegliedertes Ganze auf ihre Art dargeboten haben). Zwar sind es keine allzu tiefen Neuerungen, wenn die Jünger Herbarts oder diejenigen, die sich wesentlich von ihm angeregt erweisen, modifizierte Benennung oder Anordnung aufweisen. Immerhin erscheint Waitz selbständig genug, indem er Zucht und Regierung (unter Umkehr der Termini) ausdrücklich dem Zwecke der Gemütsbildung unterordnet, während Herbart mit dem, was er Regierung nennt, durchaus keinen Zweck im Gemüt des Zöglings angestrebt wissen will, sondern nur Unterwerfung, Bezähmung, Nötigung zur Ordnung, um des Bedürfnisses der Umgebung willen und als Voraussetzung für eine bildende Einwirkung. Auch ist Stoy weitherziger, indem er Diätetik, Didaktik und Hodegetik zu Hauptteilen der Erziehungslehre macht, und übrigens der „Regierung“ eine bescheidener abgegrenzte Aufgabe als pädagogische „Polizei“ läßt. Das Fehlen der leiblichen Fürsorge und der gerade mit ihr sich verbindenden grundlegenden Fürsorge für die seelische Entwicklung ist eben doch auch charakteristisch für Herbart. Er ist zu sehr Geistesmensch, zu sehr abstrakter „Gedankenbildner“, um sich um das zu kümmern, was nur die Mütter, Wärterinnen, oder was die technischen Lehrmeister anzugehen scheint.

Man wird kaum sagen können, daß sich in der Gliederung von Schleiermacher, dem alle Erziehung in Gegenwirkung und Unter-

stützung zerfällt, der Geist dieses übrigens so eindringlich suchenden pädagogischen Denkers offenbare. Weit wichtiger ist jedenfalls seine gleichzeitige volle Würdigung des individuellen und des sozialen Zweckes der Erziehung (eine Gegenüberstellung, die sich ungefähr in derselben Zeit z. B. bei Pölitz und bei Graser wiederfindet). Ganz eigenartig, aber eben auch nicht im mindesten zufällig, ist die Sonderung des Theologen Palmer in Zucht der Liebe und Zucht der Wahrheit. Und ebenso deutet sich der ganze Geist der Pädagogik von Fr. Chr. Schwarz an in seiner Unterscheidung von Entwicklung, Bildung und Erziehung. Das Verweben der leiblichen Auferziehung und der leiblichen Schulung mit der bildenden Einwirkung auf das Innere erhält denn doch in den meisten nachherbartischen Systemen sein Recht. Der Hegelianer Rosenkranz schickt seine „Orthobiotik" (als Diätetik und Gymnastik) der Didaktik und „Pragmatik" voraus. Gräfe unterscheidet Pflege, Zucht und Unterricht, und dieselben Kategorien hat neuerdings W. Toischer, während R. Lehmann in seinem Buche über Erziehung und Erzieher in einfacher Weise Gewöhnung und Erziehung auseinanderhält.

Sichtlich spiegelt sich in der Mannigfaltigkeit dieser Unterscheidungen (die weiter zu verfolgen nicht nötig sein wird), in dem Bedürfnis, immer neue Ausgangspunkte und Richtlinien zu gewinnen, die Universalität des Stoffes selbst, die einer endgültig sicheren Bewältigung zu spotten scheint. Aber außerdem doch auch, was schon gesagt wurde, der wechselnde Geist der Individuen und der Zeiten. Wohl tritt ein gewisses Gegenüber von negativer und positiver Einwirkung immer wieder hervor, aber daneben doch auch dasjenige von vorbereitender Einwirkung und von ausführender, oder von Kräftebildung und Richtunggebung, von der Entwicklung des Vorhandenen und der Übermittlung von Inhalt von außen her, oder von Bildung der Individuen für sich und Hineinbildung in die Lebensgemeinschaft. Daß von allen jenen Gliederungen eine die Gliederung für die pädagogische Wissenschaft werde und bleibe, würde man vergeblich erwarten. Und so braucht wohl auch ein neuer Versuch nicht als Mutwille oder Eigensinn genommen zu werden. In dem Wunsche, das Ganze der vorschwebenden Aufgaben zugleich in seiner Fülle und nach seinen wahrhaft wesentlichen Zielen aufzufassen, möchte ich allen angeführten

Unterscheidungen eine weitere gegenüberstellen, deren Benennungen nicht im mindesten ungewöhnlich sind, deren Inhalt aber doch sich auf eigene Weise abgrenzen soll.

Es ist die Dreiheit von Pflege, Zucht und Lehre, worin sich mir die Erziehung als Ganzes darstellt. Welcher Inhalt ist es, den diese einfachen Bezeichnungen einschließen sollen? Mit dem Ausdruck Zucht zu dem Sinn zurückzukehren, den derselbe in unserer Sprache nun einmal längst gewonnen hat und außerhalb der spezifisch Herbartschen Erziehungswissenschaft allerwärts besitzt, wird, trotz der breiten Herrschaft der letzteren in den pädagogischen Kreisen der Gegenwart, Bedürfnis. Für eine esoterische Kunstsprache ist hier um so weniger Veranlassung, als die Erziehung und auch das Streben nach Klärung der Erziehungsaufgaben durchaus gemeinsame Sache der Berufs- und der natürlichen Erzieher sein oder werden oder wieder werden soll. Mit „Zucht" für Gemütsbildung wird man keiner Mutter verständlich werden, keiner innerlich nahe kommen. Waitz' Umkehr der Verwendung dieses Wortes war sehr begründet, nur daß er mit „Regierung" weit davon entfernt blieb, der höheren und positiveren Aufgabe gerecht zu werden. Zucht also ist auch uns im wesentlichen gleich der „Gegenwirkung" Schleiermachers, oder der „Disziplin" Kants, es ist die koerzierende, unterwerfende Tätigkeit, von der man aber nicht, wie Herbart von seiner „Regierung", sagen kann, daß sie keinen Zweck im Innern des Zöglings zu erfüllen habe. Denn auch durch Gegenwirkung, durch Einschränkung, durch Nötigung wird zur Bildung eines wirklichen Inneren, wird zum Werden einer persönlichen Zentralität beigetragen; durch die Maßnahmen der Zucht wird der Zögling vielfach gerade in sein Inneres zurückgeworfen oder zurückgeführt. Jener Charakter des Negativen haftet der Zucht mehr nur nach der äußeren Seite an, er erschöpft ihr Wesen nicht. Es genügt aber auch nicht, mit Schleiermacher nur Gegenwirkung und Unterstützung gegenüberzustellen. Mit dem zurückhaltenden Ausdruck Unterstützung soll namentlich der Unterschätzung der Kraft der Selbstentwicklung entgegengetreten werden. Aber die Erziehung hat doch nicht bloß vorhandene Kräfte zu unterstützen oder eine sich vollziehende Entwicklung zu fördern. Sie hat zugleich positiven Inhalt zu übermitteln, nicht etwa bloß Erkenntnisinhalt, Vorstellungen, Gedanken, Wissen, selbst nicht bloß, um alles zusammenzufassen, Welt-

anschauung; sondern den Kulturbesitz der vorhandenen Gemeinschaft auch nach seinen feineren, innerlicheren Seiten. Diese Aufgabe deckt sich also nicht schlechthin mit der des „Unterrichts", des zusammenhängenden, schulmäßigen Unterrichts namentlich; wenn sie in solchem Unterricht ihr Hauptgebiet findet, so ist ihr Gesamtgebiet doch ein weiteres. Als „Lehre" wird sie am richtigsten bezeichnet sein; auf Wesen und Inhalt derselben muß weiterhin noch die Rede kommen[21]).

Neben diese positive Einwirkung aber tritt als positive ebenfalls das, was wir als „Pflege" zu bezeichnen wagten, obwohl das Mißverständnis einer zu engen Fassung dieses Begriffes sehr nahe liegt. In der Tat ist von Pflege in den oben erwähnten Systemen durchweg nur im Sinn einer planvollen Fürsorge für die körperliche Entfaltung, als Vorbereitung etwa oder als Unterlage für die geistige, die Rede. Aber wie dieser ganze Dualismus nicht so haltbar ist, als es scheint, so sind die Übergänge und Verbindungen auch hier allerwärts leicht aufzuzeigen. Ist, was man Pflege der Sinne nennt, wirklich nur ein Stück der Körperpflege? Durchdringt sich hier nicht durchaus eine Pflege und Schulung geistiger Kräfte mit derjenigen der dienenden Sinnesorgane? Kann man das Auge als solches recht sehen, sehend unterscheiden oder gar sehend genießen lehren? Und beim Gehör ist die Verbindung, ist der unmerkliche Übergang zwischen Äußerem und Innerlichem noch gewisser. Ebenso gewiß werden mit der allgemeinen Körpergymnastik innere Eigenschaften, intellektuelle und moralische, gefördert. Aber bietet nicht auch der Sprachgebrauch doch mancherlei Anwendung unseres Terminus auf Gebiete dar, die jenseits des Körperlichen liegen? Von Pflege bestimmter Anlagen, bestimmter Gefühle, des Gefühlslebens oder des Gemütes überhaupt reden wir alle Tage, ebenso wie von Pflege edlen Spiels, edlen Umgangs, edler Interessen, Pflege der Kunst, der Wissenschaft, des Rechtes. So braucht wohl der Erzieher, dem man Pflege als eine der Hauptaufgaben seines Berufes ansinnt, nicht an eine gewissermaßen entwürdigende Hingabe an kleine, unmännliche Dienste zu denken; Pflege ist nicht beschränkt auf die Sphäre der Säuglinge, auch nicht auf die der Kranken, Gebrechlichen, Altersschwachen. Sie ist auch nicht bloß leichte, stille Tätigkeit, mit viel Geduld und wenig Kraft, wie sie etwa in der Blumenpflege erscheint. Sie gilt ebensowohl den größten menschlichen Aufgaben und erfordert die tiefsten,

persönlichsten Kräfte! Sie ist organischer als die Zucht, soll zusammenhängender noch als die Lehre sein. Der schöne Begriff erlaubt durchaus eine so erweiterte Verwendung; er läßt die Erziehungsaufgabe erst in ihrem edlen Lichte erscheinen, edler als Regierung, als Disziplin, geistiger als Wartung, und sicherlich viel deutlicher als Herbarts Ausdruck Zucht, der auf das Innerste nun einmal durchaus nicht hinweist.

Der Begriff der Pflege gehört keineswegs bloß in die Auferziehung hinein, sondern auch in die Erziehung. Nicht bloß Hülflosigkeit und Hülfsbereitschaft, Bedürftigkeit und Hingabe stehen hier sich gegenüber: die beste Kraft der entwickelten Persönlichkeit entfaltet sich wirksam, um die besten Keime der werdenden Persönlichkeit zu entwickeln. Als „Entwicklung" könnte diese ganze Tätigkeit vielleicht ja auch bezeichnet werden, wenn nicht dieses Wort einen aktiven Sinn nur in bestimmtem Zusammenhang besäße; aber zu entwickeln, das ist offenbar ihre eigenste Aufgabe, nicht bloß zu erhalten (wie bei den Schwachen und Kränklichen), nicht bloß zu schonen, zu stärken, obwohl das alles auch! Fürsorgende Bewachung und Bewahrung, fördernde Hülfe zur Selbstentwicklung, treues Hegen des Werdenden, Belebung des noch Matten oder Kümmerlichen, und zu alledem Übertragung eigenen wertvollen Lebens auf die Seele des Zöglings: das ist es wohl, was in dem Namen beschlossen liegt. Insbesondere aber liegt darin auch schon die Anerkennung eines wertvollen Objekts, eines schätzenswerten Lebens, mit Rechten zum Leben. Und, wie denn „Pflege" ja auch mit „Pflicht" zusammenhängt, so deutet sich zugleich die innere Verpflichtung der gereiften und berufenen Mitglieder der Lebensgemeinschaft an, die nachwachsenden in das wertvolle Leben der Gemeinschaft hineinzuziehen.

Die Sonderung dieser Tätigkeit der Pflege von derjenigen der Lehre und auch selbst der Zucht ist freilich keine so unbedingte, wie sie Herbart für seine „Regierung" und „Zucht" forderte, ohne sie doch auch hier voll aufrecht erhalten zu können, und noch weniger eine so unbedingte wie die Schleiermachers von Gegenwirkung und Unterstützung, obwohl auch selbst bei ihm eine Gegenwirkung, die in Unterstützung übergeht, anerkannt wird. So sehr die Nichtunterscheidung des nach Ziel und Wesen Verschiedenen den Geist der Erziehung

irre leiten kann, so groß namentlich die Gefahr der Einseitigkeit ist, wenn nicht die verschiedenen Linien zugleich im Bewußtsein oder Gefühl festgehalten werden, so liegt es andererseits doch geradezu im Wesen der Erziehung, die es mit der universalen und nicht mechanisch zu konstruierenden oder zu zerlegenden Menschennatur zu tun hat, daß jene einzelnen Gebiete vielfach ineinander übergehen. Die eine Linie läuft gewissermaßen mit unter der andern her, oder mündet in sie ein. So schließt die „Lehre" vielfach ein Moment der Zucht mit ein; nicht bloß, daß sie, um überhaupt ausgeübt zu werden, daß namentlich der zusammenhängende, schulmäßige Unterricht zu seinem Gedeihen äußere Zucht zur Voraussetzung machen muß, daß (um mit Ziller zu reden) „mittelbare Tugenden" zu diesem Zweck verwirklicht sein müssen, Stillesein, Ordnung, Anstand, Reinlichkeit; sondern das Empfangen zusammenhängender Lehre schließt höhere Formen persönlicher Zucht ein: Sammlung der Gedanken, Konzentration der Aufmerksamkeit, Ausdauer des Willens. Aber auch die Zucht ihrerseits schließt nicht selten zugleich Lehre ein: ein sehr wichtiger Teil der sittlichen Einsicht und des Weltverständnisses, des Verständnisses für Rechte und Schranken und Mächte in der Welt, wird kaum ohne die lebendige Lehre der persönlichen Zucht übermittelt werden. Die Lehre fernerhin wird das Moment der Pflege überall da einschließen, wo sie mehr tut als Wissensinhalt übermitteln oder Übung aufnötigen. Ja, selbst zwischen Zucht und Pflege fehlen die Übergänge nicht: die Nötigung des Kranken zur Aufnahme bitterer Arzenei ist nur ein Beispiel mehr äußerer Art, die Durchführung voller Reinlichkeit auch gegen das Widerstreben der Bequemlichkeit ein anderes: ebensowenig aber fehlen die Fälle solcher Verbindung auf dem geistigen Gebiete. Alle Übung mag als Zucht zunächst empfunden werden, geht aber nach dem Maße ihres Fortschritts in den Charakter der entwickelnden Pflege über. Alle Gewöhnung kann mehr von dem einen oder mehr von dem andern Charakter an sich haben, je nachdem sie unmerklich und auf freundlichem Wege erfolgt und Positives herausbildet, oder gegen Widerstreben sich durchsetzt und vielmehr unterwirft als festigt. Auch die Darbietung von Anschauung kann im Dienste der Pflege ebensowohl stehen wie in dem der Lehre. Im Dienst der Lehre steht das Beispiel, sofern es mehr den Charakter des Musters hat; aber wie

es sich erhebt zu dem des Vorbildes, vielleicht des Ideals, gehört es dem höheren Gebiet der Pflege an.

Niedere und höhere Stufen umschließt natürlich jede der drei Tätigkeiten. Und noch andere Unterscheidung nach Grad oder Art läßt sich aufzeigen. Die Zucht beginnt als Gegenwirkung, als Unterwerfung, als Nötigung, als zwangsweise Gewöhnung, und endet in der Herbeiführung eines Gleichgewichts zwischen Wollen und Sollen, zwischen Anspruch des Individuums und Recht der Gemeinschaft über dasselbe. Auch die Lehre beginnt als Nötigung zur Aufnahme, als Überwindung des Ungeschicks, als Schulung im Formalen, als Hervorrufung elementaren Könnens und elementarer Einsicht, und setzt sich fort, durch die zusammenhängende Erfassung großer Erkenntnis- und Übungsgebiete hindurch, womöglich bis zu einem reichen Weltverständnis und einer zuverlässigen persönlichen Tüchtigkeit. Die Pflege beginnt als Behütung, als Fürsorge für das animalische Leben und dann als Bereitung der Empfänglichkeit (man denke an Pestalozzis schöne Schilderungen von dem Zusammenleben von Mutter und Kind); sie setzt sich fort als organische Förderung alles echten Lebens und hat als ihre hohen Ziele: persönliche Echtheit und Ganzheit, Zentralität, Organisation, Harmonie.

Die Regierung bei Herbart und seinen Nachfolgern soll ausdrücklich der Zucht oder überhaupt der eigentlichen Erziehung *vorausgehen*, um von dieser dann abgelöst zu werden. Daß Palmers „Zucht der Liebe" beginnt und die „Zucht der Wahrheit" erst nachfolgt, versteht sich. Aber das Frühere muß ja nicht enden, weil das Spätere in Wirkung tritt. Die Pflege in unserm Sinn ist es, mit der die Auferziehung beginnt, in der aber die gesamte Erziehung ihre edelste Seite behält und mit deren Enderfolg sie ihre Krönung findet. Die Zucht tritt um so früher zurück, je voller die Pflege in unserem höheren Sinne Kraft gewinnt. Für die verschiedenen Naturen der Zöglinge gestaltet sich das Verhältnis dieser Ablösung sehr ungleich. Auch die Lehre beginnt früh, nicht erst mit dem schulmäßigen Unterricht; das erste ist sogar das große Gebiet des stillen Selbstlernens, mit Anschauen und Versuchen, Wahrnehmung dessen, was die Erwachsenen dem Kinde vorleben, nebst Nachahmung; dazu kommen allmählich die gelegentlichen Belehrungen nicht nur, sondern auch die gelegentlich aufgefaßten tatsächlichen Lehren, die

mannigfachen unentbehrlichen Lehren der Erfahrung; es kommt mancherlei zu erwerbende Fertigkeit, es kommt die Aneignung der bestimmten Lebensformen, und es kommt über alles Positive, Gedächtnis- und Verstandesmäßige hinaus als Höchstes: die Einsicht in den Wert der Dinge, die Fähigkeit der Wertung — auch dies also ein Ziel, das zu erringen die ganze Erziehungsperiode in Anspruch nimmt und mit ihr nicht einmal sich abschließt.

Betrachten wir die drei Tätigkeiten auch unter dem Gesichtspunkt des individuellen und des sozialen Zieles der Erziehung, so erfolgt die Zucht vor allem im Interesse der Lebensgemeinschaft, in deren Normen sie den Zögling hineinnötigt und deren Bedürfnissen sie ihn anpaßt. Zugleich aber schafft sie für eine wertvolle individuelle Entwicklung die elementare Grundlage: erst indem der Zögling in einem gewissen Maße Herr seiner selbst wird, wird er überhaupt etwas, wird er eine Person. Die Lehre hat durchaus gleichmäßig soziale und individuelle Bedeutung. Die Gemeinschaft überträgt durch ihre Vertreter ihr Können und Verstehen an den hinzuwachsenden Einzelnen und macht ihn damit der positiven Teilnahme an dem gemeinschaftlichen Kulturleben fähig; aber indem sie ihm Einsicht und Tüchtigkeit übermittelt, stellt sie ihn innerhalb der Gemeinschaft auf eigene Füße. Die Pflege dagegen ist ganz wesentlich individuell, im elementaren wie im höheren Sinne. Sie hat sozialen Charakter nur, insofern doch auch die Lebensgemeinschaft das neue Individuum trägt und hegt; es wird, wenn wir Schleiermacher hören wollen, „in ein homogenes Gesamtleben hineingezogen". Im Schoße der schon zu wertvollem Bestand entwickelten Gemeinschaft entwickelt sich wertvolles Einzelleben um so leichter.

Herbart sprach von einem verschiedenden Accent der Regierung und der Zucht, von dem mehr gedehnten der letzteren gegenüber dem schärferen der ersteren, eine in seinem Sinn sehr wichtige Unterscheidung. Will man statt des verschiedenen Accentes, den der Erzieher seinen Maßnahmen gibt, diejenige Qualität seines Wesens kurz angeben, die ihn zur Zucht, Lehre und Pflege befähigt, so ist die Tugend der Zucht: Konsequenz, die der Lehre: Überlegenheit, die der Pflege: Interesse. Es ginge sehr hoch, wenn wir statt dessen von heiligem Ernst, von echter Weisheit, von hingebender Liebe sprechen wollten; Ideale werden damit bezeichnet. Aber freuen wir

uns, wenn wir jene schlichteren Eigenschaften wirklich antreffen: Konsequenz, Überlegenheit, Interesse.

Vielleicht erschiene es günstig, wenn die verschiedenen an der Erziehung beteiligten Gewalten jenen verschiedenen Hauptlinien entsprächen? So viel wenigstens wird leicht angenommen, daß der Schule die Lehre naturgemäß zufalle, der Familie und dazu etwa der Kirche die Pflege in unserm Sinne, und die Zucht nach ihren Grundlagen der Familie und nach ihren weiteren Aufgaben der Schule. In Wirklichkeit grenzt es sich doch nicht just so ab, soll es sich nicht so abgrenzen. Sofern die Lehre auch Bildung der Einsicht ist, der ethischen Einsicht zumal, Bewertung der Lebensgüter bezweckt, auch praktisches Lebensverständnis übermittelt, fällt sie der Familie mindestens zu einem wichtigen Teile zu, und außerdem gehört hierher ja die Übermittelung von allerlei besonderem persönlichem Können. Mit Unrecht glaubt übrigens nicht selten die Familie, die eigentliche Zucht der Schule überlassen oder zuschieben zu dürfen, um ihrerseits sich mit dieser unerfreulicheren Aufgabe und den dazu nötigen ernsten Pflichten nicht zu belasten. Und doch will andrerseits nicht selten die Familie im einzelnen Fall der Schule das Recht einer bestimmten und konsequenten Zucht nicht zugestehn. Dann und wann ertönen sogar aus der Schulwelt heraus Stimmen, denen der Begriff der Zucht so unsympathisch ist, daß sie ihr gar keine Stätte einräumen möchten, wie seinerzeit J. B. Graser dies ausdrücklich aussprach, im berechtigten Kampfe freilich gegen eine traurige Einseitigkeit der Schulen. Nicht als Schulmann, sondern als idealistischer Reformator des Jugendunterrichts möchte neuerdings der Franzose P. Lacombe, daß Lehrer und Schulen nur die Gelegenheit bedeuteten zu angenehmer Befriedigung der Wißbegier in sehr freien Formen, und daß die wirklich irgendwie Zuchtbedürftigen sofort in aller Freundschaft verabschiedet würden. Und andrerseits blicke man auf alle die Schulen und die Lehrer an Schulen, die gerade in Lehre und Zucht, in Zucht als Voraussetzung der Lehre, Wesen und Ziel der Schule schlechthin erblicken! Ob ihre Zahl etwa gering geworden ist gegen frühere Zeiten? Das ist es, was den Schulmeister ausmacht im Unterschied von dem Jugendbildner, daß in Zucht und Lehre, in Lehre und Zucht sich sein Tun erschöpft. So bleiben auch diejenigen Schulen, die mit Stolz sich bewußt sind,

mit ihrer Lehre zu einer gewissen wissenschaftlichen Höhe hinaufzuführen und die feinere Zucht der Geister ernstlich zu leisten, darum noch immer unter ihrem Ziele, sofern sie nicht jener entwickelnden Pflege in einem volleren und echteren Maße fähig sind.

Wohl lassen sich ja schon die Fächer des Lehrplans oder die einzelnen Seiten der vielumfassenden Fächer nach ihrem Wesen vorwiegend der einen oder andern jener drei Linien zuteilen. Der Charakter der Lehre überwiegt bei Fächern wie Geographie, Naturgeschichte, derjenige der Zucht bei Mathematik und bei Grammatik, der der Pflege bei Religion und bei Poesie, und das ließe sich weiter durchführen. Es ließe sich auch sagen, daß die lateinische Sprache als Unterrichtsgegenstand mehr mit Zucht zu tun habe und die griechische mehr mit Pflege, und für Französisch und Englisch wäre es einigermaßen ähnlich. Immer ist es natürlich nur ein Vorwiegen oder Vortönen und die edlere Aufgabe der entwickelnden Pflege darf nirgendwo vom Lehrer verabsäumt werden. Es ist nicht etwa so, daß die Schule diesem positivsten Ziele zumeist durch Veranstaltungen diene, die neben dem Unterricht hergehen, ihn zeitweilig ablösen, also durch Schulfeiern, durch Andachten, durch Spiele. Sicher bilden diese Dinge ein sehr wichtiges Moment im Leben der Schulen als Erziehungsanstalten, die Schulfeiern zumal dann, wenn sie nicht von Phrase, Bombast und sonstiger Unechtheit durchzogen sind, die Andachten, wenn sie mehr sind als Form, Herkommen und Zugeständnis, die Spiele, wenn sie Einfacheres und Gesunderes sind als Sport oder Vorbereitung auf Schaustellungen. In der Pflege des Spiels in seinen verschiedenen gesunden Formen auf allen Stufen des jugendlichen Lebens besteht in der Tat ein wichtiges Stück der erzieherischen Jugendpflege selbst. (Mit dem Sport nebst seinem training geht dieser Charakter leicht in den niedrigeren der Zucht über. Plato und die andern Griechen lehnten bekanntlich sehr bestimmt immer wieder das Virtuosen- und Athletentum ab.) Aber wir müssen doch die Verwirklichung der großen in Rede stehenden Aufgabe innerhalb der Schulerziehung noch in Allgemeinerem suchen: die entwickelnde Pflege muß Unterricht und Schulleben durchaus durchziehen; in dem Maße, wie man sich über Zucht und bloße Lehre zur erzieherischen Pflege erhebt, nähert man sich dem Ideal.

Es ist nicht Zufall, daß bei den über ihre Tätigkeit nachdenkenden Pädagogen so oft das Bild vom Tun des Gärtners auftaucht, und der Vergleich mit ihm ist nicht bloßes Spiel. Am elementar Lebendigen wird man sich der Normen höheren Lebens bewußt. Beschneiden und Richten ist das eine Gebiet der gärtnerischen Tätigkeit; Propfen, Okulieren und sonstiges Übertragen bildet eine zweite Reihe; aber Einpflanzen und Düngen, Behüten, Begießen und Besonnen machen zusammen das Dritte aus, das Durchgehendste, und ihm entspricht die Pflege in unserer Erziehung, wie jenen beiden andern die Zucht und die Lehre. Wärme und Feuchtigkeit braucht das Pflanzenleben zu seinem Gedeihen, und nur zeitweise ist ihm Trockenheit förderlich, zum Ausreifen der Frucht, und nur zeitweise Kälte, zur Hemmung des zu kräftigen Triebes, zur Verlangsamung und Sicherung, zum Ausruhen. Was dort Wärme ist und was Feuchtigkeit, das ist dem Menschenzögling Liebe und Anregung, anregend umgebendes Leben; aber auch Trockenheit und Kälte haben ihre Rolle, in der Konsequenz der Erzieher, der Unerschütterlichkeit der Normen, in der zusammenhängenden Nötigung, in der versagenden Zucht. Auch bei viel Trockenheit und nicht wenig Kälte trägt die Erde noch eine Vegetation, doch nur eine kümmerliche; und in der Erziehung ist es nicht anders. Ein Übermaß von Liebe, von Weichheit und Milde, von Gewährung und Anregung erzeugt wohl eine luxurierende Entfaltung, deren später die Zucht der Scheere nur schwer noch Herr wird. Aber der Schwierigkeiten sind im Menschengarten noch mehr und andere als draußen. Wie selten steht die Wahl des Bodens, wie selten auch dessen rechte Zubereitung in der Macht derer, die verantwortlich sind, und wie viel geheime Einflüsse machen sich geltend!

Zwischen dem Gärtuer und dem jungen Baume ist kein Verhältnis der Gleichartigkeit; keine Übertragung aus dem Wesen des ersteren findet statt; ihm bleibt nur Beobachtung und technische Maßnahmen, die durch Interesse verschönt werden mögen. Der menschliche Erzieher menschlicher Zöglinge, dem ein so unendlich viel schwereres Werk obliegt, hat doch auch einen schönen Vorteil. Was in seinem Innersten lebt von Interesse, Begeisterung, Liebe, vermag er zu übertragen, durch Blick und Stimme, mit unsichtbarem Fluidum, Die Augen der Jugend sind nicht zu blind, dieses Innerste zu ge-

wahren, und ihre Unmündigkeit hindert sie nicht im geringsten, das Beste in sich übergehen zu lassen.

Aber freilich, der Spröden und der ewig Kümmerlichen, der im Keim oder in der Entfaltung Verdorbenen, der gleichzeitig durch fremden Einfluß Abgelenkten sind immer nicht wenige. Prozentweise seinen Erfolg messen zu wollen, das würde zu keiner Genugtuung führen. Zucht kann man in einem befriedigenden Maße allen zu teil werden lassen und erfolgreiche Lehre sicher dem größten Teil. Jene feineren Wirkungen der Innenpflege bleiben wesentlich den im feineren Sinne entwicklungsfähigen Naturen. Und die Naturen der Lehrer ihrerseits werden sich doch immer einigermaßen in dem gleichen Sinne unterscheiden; werden je die Lehrmeister und die Zuchtmeister aufhören die Mehrheit zu bilden? Wenn nur dazwischen diejenigen nicht fehlen, die auf der dritten Linie Meister sind!

VI.

Die Mittel der Erziehung im einzelnen.

Sie liegen nicht einzeln nebeneinander, wie Medikamente oder Chemikalien in einem Behältnis, um darunter dieses oder jenes oder eine Verbindung von einigen je nach dem zu behandelnden Falle auszuwählen. Vielleicht erscheint es als eine untergeordnete Art von pädagogischer Lehre, daß die Mittel überhaupt einzeln betrachtet werden sollen, da doch einzelne für sich vielfach gar nichts Rechtes bedeuten und die isolierende Betrachtung scheinen könnte zu einer mechanischen Verwendung derselben einzuladen. In der Tat kann man die Übersicht über das ganze reiche Gebiet der erzieherischen Arbeit auf verschiedenen Linien suchen. Man kann das Gesamtziel in eine Reihe von Einzelzielen zerlegen und dann betrachten, wie diese Einzelziele zu erreichen wären. Man kann aber auch von den verschiedenen vorhandenen Kräften oder Anlagen oder Trieben und Keimen oder wie man es sonst nennen will ausgehen und aufzeigen, welche Entwickelung derselben zu suchen sei. In dem ersteren Falle wäre der ethische oder ein zugleich praktischer und ethischer Gesichtspunkt bestimmend, im zweiten der psychologische, dem aber der ethische sich verbinden kann. Der Ausgang von den verfügbaren Mitteln dagegen läßt die Aufgabe mehr im technischen Sinne vor uns stehen; es soll dabei dem einzelnen an der Erziehung Beteiligten für sein einzelnes Tun Rat werden, und es sollen ihm namentlich aus dem Schatze allgemeiner Erfahrung heraus Winke und Warnungen zukommen. Sind die Mittel, um die es sich handelt, nichts Geheimes,

sondern derart, daß man sich ihrer von selbst irgendwie zu bedienen pflegt, so ergibt sich ihre gute Handhabung doch keineswegs immer von selbst, und auch der Fülle des Möglichen ist man sich doch nicht immer von selbst bewußt. Unser Buch, das ein Ratgeber sein will für die Ausübung des Berufes, wendet sich zu dieser Art des Überblicks — wenigstens zunächst, um dann weiterhin doch auch jenen andern Gesichtspunkt zu seinem Recht kommen zu lassen.

Man könnte wohl einander gegenüberstellen: Einwirkungen durch das Wort und Einwirkungen durch Handlungen, wobei die letzteren wieder sich unterscheiden würden als Einzelhandlungen und als Maßnahmen von dauerndem Charakter. Oder statt dessen Mittel von einem mehr persönlichen Charakter und solche von einem mehr aktuellen; oder auch indirekte Einwirkungen und direkte, und bei den letzteren wieder sachliche und persönliche. Ob diese Scheidungen leicht durchzuführen und ob sie sonst glücklich gewählt wären, sei dahingestellt. Für uns ist es das Natürliche, die bereits vorgenommene allgemeine Gliederung der Erziehungstätigkeit weiter festzuhalten. Die „Mittel" sind eben die einzelnen Betätigungen der Gegenwirkung oder Zucht, der Unterstützung oder Pflege oder positiven Entwickelung, der positiven Übertragung oder Lehre.

Prüft man das Wesen der Zucht näher, so kann man unterscheiden: umfangende Zucht, hemmende, unterwerfende; antreibende, und zurücktreibende. Im Sinne der umfangenden Zucht wirken: Autorität, Lebensordnung, Gesetz, Überwachung. Im Dienst der hemmenden Zucht stehen: Verbot, Warnung, Drohung, Abschreckung. Unterwerfende Zucht erfolgt durch Nötigung, Zwang, Arbeit; antreibende durch Mahnung, Befehl, Gebot, Aufgabe, auch Muster, auch Zumutung, Prüfung oder Erprobung. Selbst eine bloß die Sache betreffende Verurteilung oder Mißbilligung kann hierher gerechnet werden, was allerdings auch als vorbeugende oder sichernde Zucht sich gesondert hinstellen ließe. Bei der zurücktreibenden Zucht endlich werden wir an Tadel, Verweis, Strafe, Züchtigung zunächst denken, damit aber doch nur die eine, die mehr äußere Reihe bezeichnet haben; dazu kommt dann Erfahrung, d. h. das Machenlassen übler Erfahrung, und als offenbar mehr innerliche Reihe: Beschämung, Demütigung, Spott, Isolierung, persönliche Abwendung in allerlei Formen und Stufen.

Einer noch umfassenderen Reihe von Mitteln bedient sich die positiv erzieherische Einwirkung, die der Pflege, die also mit Unterstützung doch nicht schlechthin zusammenfällt, weiteren Umfang hat und eine vollere Aufgabe.

Hier lassen sich die Maßnahmen der umfangenden, behütenden und ordnenden Pflege sondern von denen der anregenden und entwickelnden, und beide wiederum von der begleitenden, helfenden, stützenden. Des näheren gehört dann dem ersten Gebiete an die Tätigkeit der körperlichen wie seelischen Behütung nebst Beobachtung, Schonung, Bewahrung, ferner die Gestaltung der Umgebung, des Umganges, der Beispielsphäre, oder überhaupt die Einrichtung des Lebens, wiederum nach der körperlichen Seite wie der moralischen, weiterhin Gewöhnung, zu welcher dann wieder verschiedene Einzelmittel zusammenzuwirken haben.

Der zuerst erwähnten Aufgabe der Anregung, Belebung, Förderung, Entwickelung dienen: gewährte Anschauung, positives Beispiel, auch Vorbild und Ideal; ferner Beschäftigung, Abwechselung, Darbietung von Gelegenheit, Veranlassung von produktiver Betätigung; dazu weiterhin bestimmterer persönlicher Antrieb im einzelnen Fall, namentlich auch Entfachung von Wetteifer; endlich auf reiferer Stufe auch die Gewinnung von Zustimmung, Vermittlung von Einsicht, Weckung von Interesse, von Begeisterung. Die begleitende, helfende oder stützende Pflege vollzieht sich durch Förderung des Spiels, nach allen seinen schätzbaren Seiten und Wirkungen, durch mancherlei hülfreiches Dazwischentreten und Mittun, durch Ermutigung und Ermunterung nach allen Seiten hin, durch Anerkennung, Billigung, Lob, Belohnung, und endlich durch alle die freien und schönen Mittel der persönlichen Lebensverbindung.

Die dritte große Hauptlinie der Erziehung, die Lehre, fällt, wenn sie auch in dem zusammenhängenden Unterricht ihre Hauptstärke hat, doch keineswegs mit diesem zusammen. Wir können hier vielmehr unterscheiden: allerlei Einzelbelehrung, dann mancherlei gelegentliche Unterweisung und dazu endlich die planvolle zusammenhängende Unterweisung, den regelmäßigen „Unterricht". Die erstere namentlich ist weit wichtiger, als man denken mag, und die zweite vielfach anregender und wirkungsvoller als die dritte, der darum freilich doch die größte Bedeutung verbleibt. Sehen wir aber näher

zu, so handelt es sich bei der zuerst genannten „Belehrung" um allerlei Aufschluß und Orientierung gegenüber der Mannigfaltigkeit der Lebenserscheinungen (auch der sittlichen), über Zusammenhang von Ursache und Wirkung, über Erscheinungen und Gründe, Handlungen und Folgen u. s. w. Auch in der Form von sachlicher Empfehlung und Beurteilung, von mitgeteilter Erfahrung, von erweckter Aufmerksamkeit, ja von angeregtem Zweifel wird diese gelegentliche Belehrung wirksam werden. Ebenso knüpft sie sich an aktuelle Erfahrungen, an neu entgegentretende Bilder; sie nutzt — und das ist von großer Wichtigkeit — die fruchtbaren Augenblicke, d. h. sie ist nicht darauf aus, möglichst oft sich ein- und aufzudrängen, sondern sie wartet den Anlaß, das Bedürfnis oder doch die empfängliche Stunde ab. Man bedenke, wie umfassend doch der Gesamtumfang der Einzelbelehrungen ist, der sich in dem Alter vor dem Beginn eines zusammenhängenden Unterrichts zu bilden hat! Der Einzelbelehrungen nnd der gelegentlichen Unterweisungen. Indessen ohne etwa mit dem Eintritt des Unterrichts aufzuhören! Im Gegenteil, die Einwirkungen dieser Art begleiten mit Recht die gesamte Entwickelung bis auf ihre Höhe, sie tragen vielleicht mehr als der planvolle Unterricht zur Erreichung des Zieles bei, das in einsichtsvoller Erfassung des Lebens überhaupt und sittlicher Einsicht insbesondere besteht, in rechter Schätzung und Wertung der Dinge, der wirklichen und der scheinbaren Güter des Lebens. — Was aber die Unterweisung ihrerseits (im Unterschied von der isolierten Belehrung) betrifft, so bilden auch ihre einzelnen Mittel wiederum eine umfassende Gruppe, ein breites System. Hier gilt es: Stellen von Aufgaben, Vormachen, Darbieten von Mustern, von Anschauung überhaupt, und belehrende Anleitung; es gilt Weckung von Interesse und versuchende Betätigung; es gilt Hülfeleistung, Erleichterung, aber auch zur rechten Zeit Erschwerung, und natürlich Wiederholung und Übung; es gilt Verbesserung (Korrektur in allerlei Formen) und Beurteilung; es gilt vollere Erprobung in selbständiger Reproduktion, in zusammenhängender Betätigung, durch richtige — mehr gebundene oder freie — Anwendung.

Was kann diese, wenn auch geordnete Aufzählung dem angehenden Erzieher wert sein? Sie kann immerhin an und für sich schon ihm das allzu dunkel Gefühlte heller ins Bewußtsein rufen, und ihn auch wohl vor Verengerung des pädagogischen Gesichtskreises bewahren,

die sich doch fast immer ergibt, wenn man nur eigenen Antrieben und Erfahrungen folgt. Hier und da ist wohl mit der bloßen Nennung schon der rechte Wink gegeben, für den wenigstens, der innere Empfänglichkeit mitbringt. Aber bei anderen wird es doch gut sein, etwas näher betrachtend zu verweilen. Eine freie Auswahl der wichtigeren Erziehungsmittel sei gestattet.

Autorität ward als das Erste genannt, worauf die umfangende Zucht beruhe. Sie ist in Wirklichkeit nicht bloß Mittel oder Quelle der Zucht, sondern ihre Bedeutung reicht auch auf die anderen Hauptlinien der Erziehung — auf diejenige der Lehre namentlich — hinüber. Wenn ihre Bedeutung als grundlegendes Mittel der Zucht recht fühlbar zusammenfällt mit derjenigen für Lehre und für gesunde Lebensentwickelung, so ist das ein erfreulicher Zustand. Auch ist dieser Zustand keineswegs nur ein besonderer Glücksfall: er ist natürlich gegeben in der sich von selbst bildenden Autorität des Vaters. Daß das Wort selbst (auctoritas) auf den Urgrund des Lebens hindeutet, darf wohl in Erinnerung gebracht werden. Da wird denn die Autorität als umschränkende kaum empfunden, sie kann als hemmende nur mit leichtem Unbehagen empfunden werden, wo sie in dem Träger so viel freundlicher Lebenshülfe ruht. Darum ist sie ja auch der nur umfangenden Zucht zugerechnet worden, weil sie in der ursprünglichsten, gesundesten und schönsten Form nicht bloß die Instanz ist, die im einzelnen begrenzt, wehrt, einschränkt, verbietet oder gestattet, sondern die das Leben reguliert, weil es ihr so zukommt, weil sie zugleich nah und fern genug steht, hoch zugleich und doch immer erreichbar.

Gleichwohl ergibt die natürliche Situation noch nicht alles Rechte. Und sie bleibt ja keineswegs so einfach, die Autorität zerteilt sich, sie geht an mehrere Personen über, wie sie übrigens schon von vornherein ja neben dem Vater doch auch der Mutter gehört und damit schon von vornherein gefährdet sein kann. Die neu hinzutretenden, jene ersten zum Teil ablösenden Autoritätspersonen stehen meist mit dem Zögling in viel loserem Lebenszusammenhang, und je mehr ihrer werden, umsoweniger ist Einheit und Einklang gesichert. Das Maß von Konsequenz, von Übereinstimmung mit sich selbst, welches der einzelne etwa zu leisten vermag, kann von einer Mehrheit nicht er-

wartet werden. Nicht bloß im Zusammenhang mit dieser Unvollkommenheit auf seiten der Autorität selbst, sondern auch infolge der erstarkenden eigenen Person des Zöglings beginnt dieser allmählich gegenüber der ihn umgebenden Autorität sich selbst Autorität zu werden oder doch sich die Autoritäten zu wählen; neben der geordneten Autorität erhalten da auch sozusagen wilde Autoritäten Gewicht, aus einem Nebeneinander wird leicht ein Gegensatz. Gleichwohl ist dies die natürliche Entwickelung der Dinge, in der man auch keineswegs nur Übles sehen darf.

Offenbar ist es auch verschieden, welches Maß von Bedeutung und Recht man der Autorität überhaupt in der Erziehung einräumen will. Es unterscheiden sich hier die Zeitalter, die Völker, die Kultursphären, die Weltanschauungen, auch der Geist der Religionen. Wie stark die elterliche, namentlich die väterliche Autorität bei Chinesen war und ist und wie stark doch auch bei Juden, ist allbekannt. Im alten Rom erweiterte sie sich, als patria potestas, zur unbedingten Vollmacht über Leben und Tod. Die christlichen Kulturvölker haben mancherlei Schwankung durchgemacht; namentlich hat liebende Zärtlichkeit und feste Autorität sich oftmals nicht zusammen behauptet. Oft hat auch die Furcht vor dem Preisgeben der Autorität die Äußerung natürlicher Liebe gehemmt, wie das zahlreiche biographische und andere Aufzeichnungen bezeugen. Neben dieser ersten und natürlichsten aber ist es Autorität überhaupt, der man ein ungleiches Gewicht verleiht. Ein kulturell konservativer oder reaktionärer Standpunkt möchte sie überall möglichst voll aufgerichtet, möglichst unbedingt und unerschüttert sehen. Und vom entgegengesetzten Standpunkt aus fürchtet man Hemmung der Entfaltung individuellen Wertes, individueller Urteilskraft durch den Druck der Autorität, selbst schon bei der frühen Jugend. Über zergehende Macht der Autorität wird in unserer Zeit viel geklagt (wie darüber übrigens auch schon früher viel geklagt worden ist); und andrerseits schilt man auf pedantischen Druck, der gänzlich schwinden müßte, wenn ein kernhaft freies Geschlecht herangebildet werden sollte. Im Grunde ist hier einer der ewigen Gegensätze, der immer wieder fühlbar werden, immer lebendig bleiben wird, der nicht theoretisch ausgeglichen werden kann und nicht etwa in bestimmter Form auf alle Zeiten, sondern der in allen den einzelnen Fällen die rechte praktische Ver-

mittlung erfordert. Sicherlich aber sind folgende Normen im Auge zu halten.

Damit Autorität überhaupt in der Seele des Zöglings Bedeutung gewinne, ist es von Wichtigkeit, daß die ihm gegenübertretende erste Autorität als solche nicht mißlinge; zugleich auch, daß diese erste Autorität ihn vielmehr umfange und durchdringe als unterwerfe. Einige ältere Pädagogen haben die Wendung gebraucht, daß die Eltern den Kindern als „Notwendigkeit" gegenüberstehen müßten.[22]) Damit ist denn mindestens gefordert vollste Konsequenz, Unerschütterlichkeit, Sicherheit und leidenschaftslose Ruhe. Alles, was als zufällig persönlich fühlbar wird, wechselnde Laune, Willkür der Bestimmungen, heftiges Geltendmachen, kann nur vorübergehend die Wirkung der Autorität haben, muß aber deren Wirksamkeit im ganzen erschüttern. Daß auch alle weitere Autorität, wie sie durch verschiedene Personen und mit verschiedener Abgrenzung zu vertreten ist, immer am wirksamsten bleibt, wenn sie nicht als bloße Vollmacht zur Normierung erscheint, sondern zugleich als Stütze und Lebensschutz, ist selbstverständlich. Namentlich aber ist es bei diesen weiteren Autoritätspersonen von besonderer Wichtigkeit, daß sie wirklich die Überlegenheit bewahren, die die innere Voraussetzung ihres Rechtes bildet, nicht bloß Überlegenheit des Weltverständnisses, sondern auch der persönlichen Stetigkeit. Jede nur als äußeres Recht (des Amtes oder der sonstigen Stellung und Lebensbeziehung) beanspruchte Autorität schadet der Bildung eines gesunden Verhältnisses zwischen Zögling und Autorität überhaupt. Ebenso gewiß ist es ferner Pflicht aller Beteiligten, den möglichst vollen Einklang untereinander zu bewahren, oder immer wieder zu suchen.

Dieser Einklang wäre indessen als eine bloße Ausgleichung der Subjektivitäten, als eine Art Kontrakt der Personen weder recht wahrscheinlich noch genügend. Es muß auf der Unterordnung der Personen unter höhere Autorität beruhen, und diese höhere und bleibende Autorität muß in den Trägern der aktuellen Autorität fühlbar werden. Dies auch nicht etwa erst später, erst verhältnismäßig spät, sondern von sehr frühem Zeitpunkt an. Hinter oder über den Personen muß die Autorität von Normen, von dauernden Gesetzen, von unbedingter Verpflichtung erscheinen, und diese muß die erstere allmählich überhaupt ablösen. Auch die Autorität des

historisch Festgewordenen, des wohl Bewährten, durch allgemeine Erfahrung Gesicherten darf hinzukommen. Und darüber hinaus dann diejenige des Großen, des Erhabenen, des menschlich Überragenden: so treten die Gedanken der großen Denker, die Werturteile der edelsten Geister, die Lebensanschauungen der Weisen in ihr Recht. Deren Bedeutung „muß wachsen", der persönliche Erzieher „muß abnehmen". Abnehmen oder zurücktreten muß auch die Unbedingtheit seiner Autorität in dem Maße der inneren Erstarkung des Zöglings, und der Umfang seiner Ansprüche in dem Maße des berechtigten Bedürfnisses des Zöglings, sich selbst zu regen und zu versuchen.

Weit geringer als die der Autorität innewohnenden Bedeutung mag die der Lebensordnung erscheinen. Aber unterschätzt darf doch auch diese nicht werden. Eine bestimmte und feste Ordnung in der Lebenssphäre des jungen Zöglings, die zugleich für alle die Lebensgenossen besteht und gilt, umfängt ihn als sanfte und doch heilsame Schranke, zieht ihn in ihre Normen hinein, ehe etwas von Trotz oder Widerstand sich bilden kann, hilft ihm sich selbst beschränken, gewissermaßen sich selbst formen. Dies namentlich, sofern sie die erste und allgemeinste, die häusliche Lebenssphäre durchzieht: denn in der Schule freilich versteht sie sich von selbst, wirkt hier aber nicht mehr so leicht und schlechthin günstig, weil sie allzufest umfängt mit den Klammern des Zwanges. Entbehrlich ist allerdings auch diese nimmermehr, vielleicht gerade auch als Korrektur für versäumte Einordnung in der häuslichen Sphäre; schade aber, wenn in der Erziehung überhaupt derartige Korrektur eintreten muß. Daß die feste Lebensordnung da am ehesten wirksam werden kann, wo stetige, dauernde Verhältnisse walten, versteht sich: häufiger Wechsel von Wohnstätte, Ort und Einrichtungen ist für die frühe Kindheit — zwar vergnüglich und anregend, aber im übrigen ungünstig. Feste, dauernde Beziehungen zu Personen und selbst zu Sachen sind es, die Aussicht auf ein inneres Festwerden bei dem Zögling geben. Übrigens setzt sich die häusliche Lebensordnung nicht bloß fort in der festeren Ordnung des Schullebens, sondern außerdem in den Normen der geselligen Sitte, des Anstandes, des gesitteten Verkehrs, und dieses Gebiet, das gerade einem sittlich besonders ernsten Erzieher auf den ersten Blick verhältnismäßig recht unwichtig erscheinen mag, hat und

behält doch eine sehr erhebliche Bedeutung, wie es auch sehr umfassend ist und nicht etwa in wenigen frühen Jahren erledigt wird. Übel ist es ja, wenn diese Normen des Anstandes und vielleicht gar der aristokratischen Form die tieferen sittlichen zurückdrängen oder fast ersetzen sollen. Aber andrerseits bildet die Beschränkung durch Sitte und Form wirklich für manche noch eine schätzbare Schule, die sonst der Einschränkung allzusehr entbehren.

Gesetz ward als ferneres Mittel der umfangenden Zucht genannt. Von der Lebensordnung zum Gesetz muß kein weiter Weg sein: wo die erstere fest besteht, schließt sie gesetzartige Bestimmungen ein. Und auch dem Gesetz unterwirft man sich leicht, wo es für alle Lebensgenossen Geltung hat. Aber die Frage bleibt, ob gerade schon der Jugend gegenüber Gesetze in dem Sinne aufgestellt werden sollen, daß bestimmte Übertretungen mit bestimmter Strafe verbunden werden, oder daß Erlaubtes und Verbotenes überhaupt ausdrücklich und im einzelnen haarscharf voneinander abgegrenzt wird, auch etwa bestimmte Leistungen bestimmte Vorteile einbringen. Auf dieses Gebiet haben wir unten bei der Besprechung der Strafen und Belohnungen zurückzukommen. Sicherlich bedarf ein ordentliches Gemeinschaftsleben, also auch die viele vereinigende öffentliche Schule, eines Systems fester Bestimmungen nach mancher Seite. Daß hier alle sich ihr fügen und beugen müssen, entkräftet den (möglichen) inneren Widerstand des einzelnen. Das so Geregelte kommt der Notwendigkeit nahe, wirkt fast wie Schranken des Naturlebens. Und andrerseits sind doch die Individuen so ungleich und eine rücksichtslose Nivellierung in ihrer Behandlung so viel anfechtbarer als bei den Erwachsenen! Hier ist, wenn zwei dasselbe tun, dies noch weniger dasselbe als bei den so viel bewußter lebenden und vollständiger orientierten Erwachsenen. So ergibt sich pädagogische Schwierigkeit genug. Doch genüge es an dieser Stelle, nochmals zu betonen, daß es ein Unverbrüchliches auch für die Jugend geben muß, daß die Autorität des Gesetzes derjenigen der Personen hinzukommen soll, daß das Leben unter dem Gesetz eines der großen stillen Mittel der personbildenden Zucht ist. Ein solches „Leben unter dem Gesetz" setzt aber natürlich auch Stetigkeit der Gesetze voraus: ein häufiges Umstürzen, Abändern, Neuaufstellen verträgt die jugendliche Gemeinschaft noch weniger, als es den Bürgern eines Staates heilsam ist.

Mindestens ebenso sehr ist aber auch jede unnötige Häufung von gesetzlichen Bestimmungen zu meiden: das Gesetz ist doch gewissermaßen auch etwas Feindliches, es stellt sich den natürlichen Lebenstrieben hemmend gegenüber, und es reizt damit zur Übertretung. Andrerseits ist auch schon die Jugend fähig und bereit, den Wert fester Normen namentlich für ihr gemeinschaftliches Leben zu schätzen: den Regeln des Spiels z. B. unterwirft sie sich ohne weiteres.

Auch des Mittels der Überwachung ward in dieser Reihe gedacht. Das klingt unfreundlicher als Ordnung, auch als Gesetz. Manchem wohlgesinnten Erzieher widerstrebt es von vornherein, Aufseher sein zu sollen; etwas wie Polizei darzustellen, eine Art von polizeilicher Kontrolle zu üben, das ist keine beliebte Rolle. Was die Stellung des öffentlichen Erziehers Verwandtes mit der Polizeisphäre hat, das eben ist es, was ihr so leicht ein gewisses Odium zuzieht. Gleichwohl ist Überwachung der jugendlichen Individuen aus mehreren Gründen zugleich ein unabweisbares Bedürfnis. Zu überwachen sind Handlungen, sind Leistungen, sind auch Symptome; zu überwachen ist die Entwickelung, sind die Fortschritte, sind die hervortretenden individuellen Züge, ist namentlich das Herauswachsen von Fehlern oder Untugenden; zu überwachen sind Spiel und freies Gemeinschaftsleben so gut wie die Lernarbeit und das Verhalten in bestimmten sittlichen Beziehungen. Aber all diese Überwachung ist ja vielmehr nur eine vorbereitende oder Hülfstätigkeit des Erziehers, deren er seinerseits bedarf, um richtig zu beurteilen und zu behandeln, als daß sie direkt zum Mittel der Zucht würde. Und außerdem handelt es sich dabei ja überhaupt nicht bloß um Gegenwirkung, um Einschränkung, sondern viel allgemeiner um Kenntnis und Verständnis des Zöglings überhaupt. Die Überwachung geschieht ebenso sehr im Dienst der Liebe und Pflege als in dem der Zucht, und sie erhält dadurch gerade einen günstigeren Charakter, daß eine und dieselbe erzieherische Person sie gleichzeitig mit freundlicher Lebensbeobachtung ausübt, daß Interesse für Entwickelung und Eigenart, Fürsorge für Wohlsein und Gedeihen sich damit verbindet.

Die Frage aber ist nun: sollen die Zöglinge ihrerseits sich überhaupt überwacht fühlen? Wofern es eine Überwachung ist, die nur auf Beschränkung hinausgeht, nur auf Untugenden lauert, so muß

das Bewußtsein davon bei einigermaßen reiferen Zöglingen nur ungünstig wirken; eine solche Wirkung wird aber neutralisiert, wenn mindestens ebenso viel Interesse und Fürsorge mit empfunden wird. In kritischen Zeiten dagegen, also nach hervorgetretenen größeren Vergehen, bei verdientem Mißtrauen, bei gefährlichen Lebensbeziehungen soll dem Zögling das überwachende Auge durchaus zum Bewußtsein kommen, und gewisse Naturen werden, namentlich inmitten des Gemeinschaftslebens, das Überwachtsein dauernder fühlen müssen. Andrerseits aber muß auch das mißtrauende Auge doch immer offen bleiben für die Symptome der Besserung oder Bewährung, und wenn die Zöglinge darauf zählen können, so wird auch dies die Überwachung überhaupt um so erträglicher machen. Wie sich nun dies alles in bestimmten einzelnen Verhältnissen, in Haus oder Schule, im Unterricht oder im sonstigen Schulleben, in Internaten oder anderswo gestaltet, bleibe hier noch unerörtert.

Alle diese Mittel aber gehören, wie gesagt, nur der umfangenden Zucht an, die ihrerseits mehr den Untergrund bildet für die mehr aktuellen Maßnamen der Gegenwirkung in ihren verschiedenen Formen, welche übrigens im einzelnen alle näher zu besprechen nicht nötig sein wird. Nehmen wir, um Wichtigeres herauszuheben, hier sogleich, was oben getrennt werden mußte, Verbot und Gebot zusammen, so gilt für das eine wie für das andere, daß sie nicht ohne wirkliches Bedürfnis (nicht ohne Notwendigkeit wäre vielleicht zu viel gesagt) erlassen werden, daß man sie nicht unnötig häufe, daß nicht Herrenwillkür oder Laune sie diktiere, daß sie nicht mit umschlagender Stimmung wechseln, daß sie bestimmt gegeben und zweifellos verständlich seien, daß sie sich nicht untereinander widersprechen, daß sie nicht Unmögliches oder Allzuschweres verlangen, nicht durch sich selbst zur Nichtbefolgung reizen, daß sie, wenn einmal ausgesprochen, auch mit Ernst aufrecht erhalten werden. Alles dies wird dem, der es so formuliert sieht, sehr selbstverständlich erscheinen: den Normen aber immer treu zu bleiben, ist minder leicht, als man denkt. Pädagogische Erfahrung hat übrigens ergeben und die Natur der Jugend macht es sehr verständlich, daß jüngeren Kindern die Befolgung eines Gebotes leichter wird, da ihr Tätigkeitstrieb dabei Befriedigung finden mag, auch sie sich schon

eher als werdende Personen vorkommen, wenn sie bestimmte Gebote empfangen; ältere Zöglinge dagegen dulden noch eher ein Verbot, wodurch sie weniger als durch Gebot sich fremdem Willen unterworfen fühlen. So wird ja auch den Erwachsenen durch die staatlichen Gesetze vieles verboten, ohne daß sie sich dadurch herabgewürdigt fühlten: der Gehorsam im Nichttun ist den Mündigen leichter als im Tun.

Gedenken wir hier auch sogleich des Befehls, als eines dem Gebot verwandten, aber keineswegs damit gleichbedeutenden Erziehungsmittels. Derselbe gilt einer einzelnen Handlung, fordert Erfüllung durch unmittelbare Tat; er kann zur Prüfung des Gehorsams ergehen, aber auch aus bestimmten Anlässen des Lebens heraus. Auch er darf nicht erfolgen aus Herrenwillkür, und daß er verständlich, bestimmt und ausführbar sei, sind selbstverständliche Bedingungen. Bei erfreulichem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling wird ein Befehl nicht ungern entgegengenommen; am wenigsten wenn er dem Charakter des Auftrags nahe kommt, ein gewisses Vertrauen in den Zögling einschließt und diesen gewissermaßen als eine Person der Person des Erziehers gegenüberstellt.

Kehren wir aber zu den Mitteln der hemmenden Zucht zurück, so verhalten sich Warnung und Drohung zueinander wie das Feinere zum Roheren. Warnung setzt schon ein Maß von Verständnis voraus, Drohung wird als ein fast geradezu physisches Mittel (zur Wirkung auf die Nerven bestimmt) schon auf ganz unentwickelter Stufe angewandt, wie es ja auch Tieren gegenüber seine Wirkung tut. Die Drohung weist unmittelbar auf die bevorstehende Strafe, die Warnung auf das zu meidende Vergehen. Bei der Warnung kann noch das Wohlwollen des Erziehers mit empfunden werden; sind es doch auch unsere besten Freunde, die uns im rechten Zeitpunkt warnen; der Drohende wird im Augenblick der Drohung jedenfalls als Feind empfunden. Mißbrauch mit beidem, namentlich der Drohung, liegt allen unvollkommenen Erziehern nahe, nicht bloß nach Seiten der Häufigkeit, sondern auch des Maßes. Drohung sollte beim Erzieher namentlich niemals in brutaler Form erfolgen. Sie sollte aber auch nicht übertreiben, nicht unverhältnismäßig Schlimmes in Aussicht stellen, womit sie als nicht ernstlich alsbald empfunden wird. Sie sollte nie erfolgen ohne die Absicht der wirk-

lichen Ausführung (und mit dieser Norm schon wird ihre Häufigkeit sehr schwinden). Ein sich oft wiederholendes Drohen verliert selbstverständlich alle Kraft; ja sogar die endlich wirklich einmal eintretende Erfüllung erscheint dann als halbe Willkür, als Laune. Neben den „leeren" Drohungen in diesem Sinne gibt es dann noch andere: solche, die ein Übel in Aussicht stellen, das gar nicht eintreten wird, aber auch solche, die auf eine allzuferne Zukunft gehen. Leer sind diese nicht bloß deshalb, weil die Zukunft sich auch vom scharfsichtigsten Erzieher nicht wirklich voraussehen läßt, sondern auch, weil die ferne Zukunft für das Gefühl des jüngeren Zöglings noch nichts bedeutet und eine Wirkung von da auf sein Wollen oder Nichtwollen fast niemals ausgeht. Eine besondere Verfehlung des drohenden Erziehers liegt endlich noch da vor, wo er, statt eigenes Eingreifen in Aussicht zu stellen, auf andere erzieherische Instanzen hinweist, die ihm gewissermaßen zu Hülfe kommen sollen, und deren wirkliche innere Stellung zur Sache dabei eine ganz unsichere bleibt.

Zu den roheren oder rohesten Mitteln der Zucht hat immer auch das Abschrecken gehört; es wird darum nicht etwa von einer höher entwickelten Erziehungsweise ausgeschlossen sein; es wird namentlich da immer wieder Bedürfnis werden, wo die Verfehlung sehr nahe liegt und ganz unbedeutend scheint und der Schaden (etwa auch Schaden für Gesundheit und Leben) unverhältnismäßig groß sein würde. Im ganzen sind die Mittel der Abschreckung: ein sehr lebendiges Ausmalen der bösen Wirkung (einer Handlung), ein Androhen schwerer Strafe, und die einmalige wirkliche Ausführung einer recht fühlbaren Bestrafung. Daß aber mit krassem, übertriebenem, unwahrem Ausmalen viel Unfug getrieben und auch die gewünschte Wirkung verfehlt werden kann, ebenso wie mit übertriebener Androhung, ist zweifellos; und das vielfach beliebte „Statuieren eines Beispiels", also der strengen Bestrafung eines einzelnen (oder in einem einzelnen Falle) behufs starken Eindrucks auf den ganzen Lebenskreis, streift doch leicht an Ungerechtigkeit oder Willkür. Jedenfalls darf die zur Abschreckung gewählte Strafe nicht dem Vergehen gegenüber unverhältnismäßig groß sein, wozu man in dieser Absicht der Abschreckung naturgemäß neigen wird. Gegenwärtig braucht es wohl nur noch als Kuriosum erwähnt zu werden, daß man ehedem Kinder zu Hinrichtungen führte oder zu sonstigen

grausamen öffentlichen Strafen, damit sie vom Pfade des Lasters abgeschreckt werden und sich der Tugend ergeben sollten. Aber sehr weit zurück liegt dieses „ehedem" nicht, so abstoßend unserm Gefühl dies Verfahren erscheint. Indessen selbst die schwereren Züchtigungen, wie sie gelegentlich gegenüber gewissen Zöglingen in Schule oder Erziehungshaus notwendig werden, vor den Augen der Gefährten zu vollziehen, hat sein sehr Bedenkliches: allzu starke Erschütterung der zarteren Gemüter, weitreichende Entfremdung zwischen Erzieher und Zöglingen, Einschüchterung oder andrerseits Abstumpfung sind dabei zu befürchten. Wenig Wirkung wird man doch wohl von den ehedem in den Lehrbüchern sehr beliebten Erzählungen von furchtbaren Folgen naheliegender Jugendverfehlungen erwarten. „Für Kinder von 3 bis 6 Jahren" ward seinerzeit der Struwelpeter geschrieben; etwas reiferen Zöglingen mit ähnlichen ungeheuren Vergrößerungen kommen zu wollen, ist aus mehreren Gesichtspunkten zugleich verkehrt. Da wird es dem Ei nicht schwer, klüger zu sein als die gackernde Henne. Daß eine künstlich unwahre Abschreckung übrigens auch geradezu zur geheimen Anlockung werden kann, sei nicht übersehen.

Alles dies also konnte als hemmende Zucht zusammengefaßt werden. Als unterwerfend ward die Zucht bezeichnet, sofern sie sich des Zwanges und dessen, was damit verwandt ist, bedient. Nötigung und Zwang sind im allgemeinen in der Erziehung anzuwenden, um den Gehorsam der Tat zu erzielen, um die unzweifelhafte Übermacht der erziehenden Instanz fühlen zu lassen, um unberechtigtes Widerstreben zu überwinden, um Gewöhnung — sofern sie sich auf milderen Wegen nicht bilden will — dennoch einzuleiten. Dieses ganze Mittel spielt namentlich in der frühen Erziehungsperiode keine geringe Rolle, wo es selbst zur Erzielung einer richtigen Gewöhnung nicht selten angewandt werden muß; später muß es ganz in die Reserve gestellt werden und kann nur in gewissen Fällen oder besonderen Naturen gegenüber länger zur Verwendung kommen. Dabei ist es denn auch sehr zulässig und durchaus nicht gefährlich (wie bei der Abschreckung durch Strafexempel), die Macht und Entschlossenheit des Erziehers zum Zwange den übrigen Zöglingen zur Anschauung zu bringen. Dem Zwange verwandt ist das Mittel der Entziehung und diesem wiederum das der Versagung: mit dem

Wunsch und Willen des Zöglings tritt die erzieherische Instanz hier immer in bestimmten Gegensatz und unterwirft ihn ihrer Macht: den Charakter der Strafe brauchen alle Maßnahmen dieses Gebietes noch nicht zu haben, obwohl sie ihn haben können.

Auch Arbeit ward in diesem Zusammenhang aufgeführt: Arbeit aufzuerlegen ist in der Tat unter Umständen eine erzieherische Maßnahme von trefflicher Wirkung und großer Berechtigung. Aber eben doch nur unter besonderen Umständen, gegenüber gewissen reiferen Zöglingen. Als Beschränkung der übel gebrauchten Bewegungs- und Spielfreiheit, als Unterwerfung wilderer Triebe, als Ablenkung schweifender Phantasie, als Nötigung zur Sammlung und Konzentration kann sie trefflich am Platze sein. Dabei kann und soll die Verschiedenheit solcher Arbeit von Strafe durchaus festgehalten werden, auch im Bewußtsein des Zöglings; mit der Arbeit kann sich unschwer doch ein Wohlgefühl verbinden, ein erhöhtes Lebensgefühl statt eines herabgesetzten. Arbeit überhaupt zu verleiden durch Verwendung derselben zu Strafzwecken ist unter höherem Gesichtspunkt tadelnswert. Die schöne Freude, welche manche Kinder empfinden, wenn sie schon früh zwischem dem Spiel und zur Abwechselung mit diesem auch irgend ein Stück wirklicher, in bescheidenem Sinn wertvoller Arbeit zu leisten vermögen, kann einen Wink geben, was hier zu erstreben und was zu meiden ist[23]). Tief muß es freilich andrerseits beklagt werden, wenn die Lage der Familie oder eine üble Überlieferung und Gesinnung dazu führt, daß den Kindern statt freien Spiels und anregenden Lernens regelmäßige und freudlose Arbeit auferlegt wird, ein Gebiet, auf dem die soziale Gesetzgebung ja grobe Mißstände bereits abgeschafft oder eingeschränkt hat, auf dem aber allen beteiligten Faktoren noch genug zu tun übrig bleibt. Um aber auf die zu Zeiten aus Erziehungszwecken auferlegte Arbeit zurückzukommen, so könnte hierher ja auch die gesamte „Arbeit" des Lernens, die Mannigfaltigkeit der „Schularbeiten" gezogen werden, die in der Tat ja neben ihrem nächsten Zweck der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen auch den der Nötigung zu pflichtmäßigem, zusammenhängendem, zweckvollem Tun, also zur persönlichen Arbeit, haben. Auf diese aber und die dafür aufzustellenden Normen werden wir später zurückzukommen haben. Ebenso an anderer Stelle auf die „Strafarbeiten", deren mißlicher Charakter leicht erhellt.

Der „unterwerfenden" Zucht steht die „antreibende" tatsächlich weniger fern als die begriffliche Beziehung das anzudeuten scheint. Mahnung, Gebot und Befehl wurden wesentlich schon oben im Vorübergehen mit besprochen. Daß es für alle Erziehungsmittel des Wortes gilt: keine Verschwendung, keine Übersteigerung, keine Breite, keine häufige Wiederholung, nur dies sei hier noch beigefügt. Dazu kommen aber nun die gestellten Aufgaben, die gebotenen Muster, die gelegentlichen schwereren Zumutungen, die ernsteren Erprobungen. Das alles wird ja wesentlich in Unterricht und Schulleben seine Stätte haben, sollte aber doch nicht darauf beschränkt sein; auch in der häuslichen Erziehung fehlt die Gelegenheit dazu nicht ganz, und sogar die gegenseitige Erziehung der jugendlichen Genossen untereinander leistet auf dieser Linie oft schätzbare Hilfe. Besondere künstliche Veranstaltungen zum Ertragen von körperlichem Schmerz werden wohl am richtigsten abgelehnt; kleine Vorproben für die Rollen des Mucius Scävola brauchen wir nicht zu fordern; die nötige Abhärtung besorgen eben die Kameraden. Aber stärkere Zumutungen zur Begründung und Bewährung von Ausdauer und Entsagung, zur Überwindung von Schlaffheit, Bequemlichkeit, Weichlichkeit, Ängstlichkeit lassen sich immer herbeiführen. Zumeist freilich fällt, wie schon gesagt, das ganze Gebiet der antreibenden Maßnahmen unter unseren Kulturverhältnissen der Schule zu. Nicht etwa, daß ihre Aufgaben und Prüfungen nur im Dienst der Zucht oder der erzieherischen Gegenwirkung ständen oder stehen dürften! Aber sie haben eben auch diese Bedeutung, neben der sonstigen, positiven. Nicht bloß als Anregung der Kräfte, zur Förderung des Fortschritts werden Aufgaben gestellt, sondern doch auch als Verpflichtung der Personen, um der Pflichtgewöhnung willen, mit dem Hintergrund der Kontrolle. Die „Muster", um die es sich hier handelt, sind nicht frei anregend wie das Beispiel oder das Vorbild, unter dem man sehr erheblich bleiben darf, sondern sie bedeuten die Linie, auf die zu gelangen man gebunden ist. Man könnte vielleicht geradezu von einer bindenden Zucht als einer besonderen Art noch sprechen.

Darum bleibt es aber doch eine pädagogische Verkehrtheit, die Aufgaben möglichst schwer zu wählen und die Muster möglichst hoch, um eine möglichst große Anstrengung herauszufordern, Gelingen und

Selbstzufriedenheit möglichst wenig nahe zu legen, wie es andrerseits verkehrt bleibt, aus Liebe zur Jugend, aus sympathievollem Interesse für dieses liebenswürdige Alter und seine natürlichen Neigungen jede irgend peinlichere Zumutung abzuwehren. In Deutschland hat die erstere Verfehlung auf Schulen eine große Rolle gespielt, zur letzteren treibt gegenwärtig wieder (und vielleicht stärker als je) die öffentliche Meinung. In Wirklichkeit handelt es sich offenbar ebensosehr um Anpassen der Aufgaben an die wirklich vorhandene Leistungsfähigkeit wie um ein ernstliches Heranziehen dieser Leistungsfähigkeit, damit ein Wachstum der Kräfte sich ermöglicht. Immerhin wird die Verfehlung nach der letzteren Seite erträglicher sein, als die nach der ersteren: dem großen Durchschnitt wird ein Zuviel an Zumutungen nachteiliger werden als ein Zuwenig, nur die Besten recken sich, wenn's sein muß, höher empor, als ihres Leibes Länge mit sich zu bringen scheint. Namentlich aber sollte die Spannung, in welche die Zöglinge durch schwerere, entscheidungsvollere Proben versetzt werden, nie zu übermäßiger Aufregung werden, zu lähmender Angst, wie an höheren Schulen noch immer so vielfach der Fall ist. Alle diese Maßnahmen, die Zumutungen und Erprobungen haben doch keineswegs bloß die Bestimmnng, als Zucht zu wirken, sondern dies ist nur eine Seite ihrer Bedeutung, und nicht einmal die wichtigste: die wichtigere liegt jenseits, in der Förderung der Kräfte und auch in der Erzielung von Selbstgefühl und Strebensmut. Der Druck der Lernpflicht lastet sichtlich auf vielen allzu schwer. Mag man die Abnahme der Kraft beklagen, Rechnung wird man ihr doch tragen müssen.

Wenn den Maßnahmen der „antreibenden Zucht" solche der „zurücktreibenden Zucht" angereiht oder gegenübergestellt wurden, so bedeuten diese letzteren offenbar die erzieherische Gegenwirkung im engeren Sinne. Die Bewegung, welche der Zögling seinerseits nimmt, wird nicht bloß irgendwie gehemmt, sondern er wird auf seinem Wege zurückgetrieben, das heißt aber in Wirklichkeit in sich selbst zurückgetrieben oder zurückgeworfen: es erfolgt ein Zusammenstoß, eine Erschütterung, und womöglich eine Rückkehr oder Einkehr, die auf eine Wandlung abzielt. Im Mittelpunkt der ganzen Gruppe der hierher gehörigen Mittel steht die Strafe, eine finster drohende Herrscherin unterweltlichen Charakters. Aber sie

hat allerlei Vorläufer und Begleiter, von viel glimpflicherem Wesen zum Teil, zum Teil aber auch von bitterer und verschärfender Wirkung. Man kann dieses ganze Gefolge bei der Betrachtung von ihr trennen, ihr gegenüberstellen, oder aber auch mit ihr zusammenfassen.

Suchen wir zunächst noch etwas bestimmter zu unterscheiden und einzuteilen. Bekanntlich fehlt die Auffassung nicht, daß als Strafe in der Erziehung nur eintreten dürfe die natürliche üble Wirkung gemachter Fehler. Es ist nicht bloß Rousseau, der diese Forderung aufstellte, mehr als einmal haben auch andere sich ähnlich erklärt. Den Wirkungen dieser Art hat man den besonderen Namen pädagogischer Strafen gegeben, weil solche Rückwirkung zur Strafe werde und darum erzieherischen Wert erhalte, oder aber vielleicht, weil es die eigentliche Erziehungsweisheit sei, die nur solche Art von Strafe verwende. In der Tat denken sowohl Rousseau wie andere daran, daß jene natürlichen Folgen doch auch durch sorgsame Veranstaltung hervorzurufen seien. Es handelt sich um das Machenlassen übler Erfahrungen, das Herbeiführen einer Gegenwirkung der Dinge selbst. Gewissermaßen das Gegenteil davon ist es, wenn eine Gegenwirkung nur durch das Urteil (des Erziehers) über die Dinge als solche, ohne ausdrückliche Beziehung zur Person des zu Erziehenden, geübt wird: also sachliche Mißbilligung eines Verhaltens, Verurteilung in abstracto. Wieder eine andere Linie wird betreten, wo sich die Gegenwirkung bestimmt auf die Sache und den Zögling richtet, aber doch mehr in der Sphäre des Urteils bleibt: Tadel, Verweis, Rüge werden hier ausgesprochen. Noch unmittelbarer gilt die Wirkung der Person des Zöglings, ja sie ist auf sein innerstes Selbstgefühl hin gerichtet, wo man Beschämung anwendet und Demütigung, sei es mit dem Tone der Ironie oder mit dem des strengsten Ernstes, oder ferner wo das innerste persönliche Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling in Betracht kommt, wo der erstere dem letzteren durch persönliche Abwendung, durch eine Suspension seines hoffnungsvollen Interesses antwortet. Diese Mittel sind also zum Teil, ja wohl durchweg von feinerer Art als die eigentliche Strafe, womit aus der Sphäre des Urteils und des Gefühls übergegangen wird zur Handlung; aber sie mögen, ja sie werden und sollen die letztere gleichwohl begleiten: die Seele der Strafe wird eben doch in dem liegen, was

nicht Handlung ist, nicht bestimmt begrenzte Maßnahme, sondern was sich Innerliches damit verbindet.

Der Ursprung der Strafe ist sicherlich nicht in erzieherischer Überlegung zu suchen; sie entspringt, wie manches andere, was allmählich feineren Charakter gewonnen hat, sehr natürlichen und sogar rohen Antrieben. Das Ursprüngliche ist wohl nichts anderes als tätige Reaktion der stärkeren Erwachsenen gegen irgendwelche Störung ihres Lebens und Behagens durch das ungestüme Gebaren ihres Nachwuchses. Schon in der Tierwelt ist derartiges zu beobachten. Die Strafe erfolgt ursprünglich sicherlich im Affekt, und körperliche Strafen sind unzweifelhaft die ältesten. Auch das Moment der Vergeltung, d. h. der persönlichen Wiedervergeltung, nicht der idealen Sühne, spielt sicher frühzeitig mit hinein, obwohl es jener bloßen impulsiven Reaktion gegenüber offenbar eine Verschlechterung bedeutet. Die Strafe als wirkliches, berechtigtes Erziehungsmittel erhebt sich natürlich sehr hoch über diesen, den rohen Anfängen beiwohnenden Charakter. Aber — die Gefahr, daß von jener urwüchsigen und nicht sittlichen Grundlage etwas wirksam bleibt, ist immer sehr groß! Und das Mißtrauen der Bestraften in dieser Hinsicht ist sehr begreiflich, wenn auch im einzelnen Fall durchaus nicht berechtigt. Man kann übrigens die Strafe auch als bloße, ja gewissermaßen automatische Reaktion gegen störende Lebensäußerungen der Sprößlinge insofern geradezu rechtfertigen, als nicht das zufällige Interesse oder Behagen einzelner betroffen wird und die Reaktion veranlaßt, sondern das Lebensinteresse der Gemeinschaft, als es die Lebensgemeinschaft ist, die sich der Störung oder Gefährdung durch die sich noch nicht einfügende Jugend (oder auch durch sonstige Individuen, wir können hier an Strafe überhaupt denken, nicht speziell erzieherische) erwehrt. Und die Eltern, diese natürlichen Erzieher, dürfen bei ihrem Eingreifen wohl als Vertreter der größeren Lebensgemeinschaft der Erwachsenen und Reifen betrachtet werden. Wie auch die juristische Strafe einen durchaus nicht ideellen Ursprung hat in der persönlichen Rache, oder vielmehr in der Rache und Vergeltung des einzelnen engeren Lebenskreises (der Familie, des Geschlechts), das fühlt man noch in dem Fortleben der Blutrache in gewissen Kultursphären, ja auch noch in älteren Formen der Geldbuße, in welche sich die persönliche Buß-

pflicht dann vielfach umgesetzt hat. Doch diese und die weitere kulturgeschichtliche Entwicklung haben wir hier nicht zu verfolgen. Wertvoll ist es immerhin, die bürgerliche und die erzieherische Strafe miteinander zu vergleichen; während sie ein Stück Weges miteinander gehen, scheiden sie sich freilich weiterhin bestimmt genug.

Sehr unbefangen ist man mit der Anwendung der einen wie der andern lange genug verfahren. Die bürgerlich-rechtliche Strafe zu möglichster Pein und Qual zu steigern, waren Despotismus wie Volksstimme nur allzu bereit. Und ebenso leicht griff man in der Erziehung zu diesem energischsten Mittel, das der impulsiven Natur immer am nächsten lag und am sichersten wirksam schien. In der Tat mag ein roher Nachwuchs grober Mittel bedürfen oder sie vertragen, aber in feinerer Kultursphäre mußte ihre Rolle eingeschränkt werden; wo Erzieher überhaupt Besonnenheit und Selbstbeherrschung nicht entbehren, da ist Strafe ihnen nun die ultima ratio, und in den Lehrbüchern der Erziehung pflegt sie unter den Mitteln derselben an letzter Stelle aufgeführt zu werden. Ihre Anwendung wird mit mancherlei Kautelen umgeben; sie ganz auszumerzen hielt man hier und da für durchaus möglich, ihre gröberen Formen wenigstens entbehrlich zu machen, ist als das allein Würdige oft bezeichnet worden. Unter diesen gröberen Formen ist natürlich zumeist an die körperliche Strafe gedacht. Man muß aber doch nicht meinen, daß die kulturgeschichtliche Entwickelung hier überhaupt vom Rohen zum Zarten, vom Gewaltsamen zum Besonnenen in gerader Linie verlaufen sei. Die besten pädagogischen Schriftsteller des griechisch-römischen Altertums vertreten vornehme liberale Anschauungen. Allerdings denken sie ihrerseits nur an die Freien, die Vornehmeren. Und die erzieherische Praxis war offenbar in dem Lande des edelsten Menschentums, d. h. in dem, was man dafür zu halten pflegt oder pflegte, nicht glimpflich, auch in Staaten von weit weniger strengen Sitten als Sparta, wie sie es jedenfalls in römischen Schulen nicht gewesen ist. Aber ein finsterer Geist der Zucht überhaupt lag darum noch ferne. Die asketischen Tendenzen des Christentums erst haben einen solchen begünstigt. Der der Bibel entnommene Satz, daß, wer sein Kind lieb habe, es züchtige, hat unzähligen Kindern diese eigentümlichen Beweise der Liebe überreichlich gebracht. Gegen die Regungen des eigenen Herzens hart zu sein in Verhängung von Strafen, schien

den Eltern Pflicht oder Verdienst — wenn auch in sehr ungleichem Maße das alles nach Jahrhunderten, Nationen, gesellschaftlichen Schichten, Familien.

Daß der Umschwung der herrschenden Auffassung etwa in die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts fällt, kann nach dem allgemeinen Geist dieses Jahrhunderts niemanden wundern. Nicht als ob die Proteste edler pädagogischer Denker gegen die leichtherzige Anwendung von strengen Strafen überhaupt jemals gefehlt hätten! Aber die Praxis hat eine entschiedene Wendung doch erst in jener Zeit genommen, und trotz aller längst wieder gegen die spezifisch philanthropinische Pädagogik eingetretenen Reaktion ist möglichste Zurückhaltung mit Strafen die Losung für alle ernsten und besonnenen Erzieher geblieben: gerade auch für die ernsten, denn es handelt sich nicht um einen Gegensatz wie Weichheit und Festigkeit, sondern die Mittel der Zucht oder Gegenwirkung sollen nicht der positiven Entwicklung der jungen Individuen schaden. In verprügelten Kindern ist wenig Wertvolles überhaupt zu entdecken. Aber der Protest gegen die Anwendung von Strafen in der Erziehung überhaupt oder der praktische Verzicht auf dieses Mittel ruht doch auf vagem Optimismus und auf unzulänglicher Erfahrung von der menschlichen und auch der jugendlichen Natur. Die dafür empfohlenen Ersatzmittel, wie Anregung durch Lob, Gewinnung durch Liebe, Bildung von Einsicht, Appell an das Ehrgefühl, sind eben zweifellos auch Erziehungsmittel von Wert: aber wer meint, gegenüber der so ganz nnd gar nicht einfachen Natur und der Mannigfaltigkeit der Naturen der Zöglinge überhaupt sich auf eine einzige Linie beschränken zu können, der irrt. Für den Erzieher heißt es wirklich, allen alles zu werden: er muß alle Seiten hervorkehren, alle Linien beschreiten, alle Register ziehen, alle Mittel handhaben können. Selbstverständlich gilt dies für den öffentlichen Erzieher noch weit bestimmter als für die natürlichen, häuslichen, die beschränkter sein dürfen nach Gesichtskreis und Elastizität, zumal sie in der Stetigkeit und Innigkeit der Beziehungen guten Ausgleich besitzen für einseitige oder auch fehlgehende Maßnahmen.

Dem berufsmäßigen Erzieher darf auch Klarheit darüber nicht fehlen, was denn in seiner Wirkungssphäre die Strafe eigentlich bedeute und bezwecke. Die Theorien von der Strafe überhaupt, also

nicht in ihrer besonderen Geltung für den Erziehungszweck, haben bekanntlich sehr gewechselt. Im ganzen kann man sagen, daß als Sinn und Zweck der Strafe aufgestellt worden ist Sühne oder Vergeltung, Abschreckung, Besserung, Sicherung der Lebensgemeinschaft, auch wohl Austilgung des bösen Willens innerhalb der Lebensgemeinschaft, was aber doch wieder entweder mit Sühne oder mit Sicherung oder auch mit beidem zusammenfallen dürfte. Auch die Besserung des zu Bestrafenden, und ebenso die Abschreckung des einzelnen vom weiteren Vergehen, oder die Abschreckung der vielen von ähnlichen Vergehen gehen ja wesentlich auf die Sicherung oder etwa auf die sittliche Gesamthebung der Lebensgemeinschaft hin. Überhaupt aber darf man es wohl den Juristen überlassen, sich für die eine oder andere jener Zweckanschauungen zu entscheiden, etwa durch die eine die andern auszuschließen. Im allgemeinen Bewußtsein werden, wenn auch vielleicht zu wenig geklärt, jene Bedeutungen der Strafe sich verbinden und durchdringen, einander ergänzen und auch wohl korrigieren. Ein Zwecksystem mag man erkennen statt eines einzelnen Zweckes.

Schlechthin anders muß es auch mit der erzieherischen Strafe nicht sein. Daß sie grundsätzlich als Abschreckung wirken soll, wird, so nahe es dem naiven Sinn liegen mag, von denkenden Pädagogen allgemein zurückgewiesen, und man weist hier wie bei der bürgerlichen Strafe gern darauf hin, daß dann ja eine möglichst strenge Strafe den Zweck am besten erfüllen würde und also von vornherein die richtige sei. Die Besserung des Zöglings wird ebenso allgemein als der eigentliche Zweck anerkannt. Indessen ist eigentlich doch der vorhergenannte Zweck damit nicht ausgeschlossen, er ist nur nicht der letzte Zweck, er hat nicht allein zu herrschen, er dient dem höheren Zweck der Besserung, und ein möglichst hohes, überhaupt ein irgend willkürlich bemessenes Strafmaß wird eben durch die anderen, die höheren Gesichtspunkte verwehrt. Die Abschreckung ist freilich noch nicht selbst Besserung, ja nicht einmal unmittelbar der Weg dazu; Schrecken und Furcht sind keine sittlichen Motive; die Abschreckung hilft mit zur Umgewöhnung, darin liegt ihr Wert, ihre Zulässigkeit. Auch darf man sich doch nicht verschließen gegen die Rechte der Lebensgemeinschaft: auch die Wirkung einer Bestrafung auf die Mitzöglinge kann uns nicht gleichgültig sein, und was von einzelnen unerlaubten Handlungen abhält, kann eben immer mit helfen zur

Bildung rechter Gewöhnung. Indessen noch darüber hinaus hat auch bei der Erziehungsstrafe die Rücksicht auf die Lebensgemeinschaft ihr Recht. Nicht bloß auf ihre Sicherung, wenn nicht gegen Diebstahl oder Mord oder Verleumdung, so doch gegen die Ansteckung vieler durch einzelne, gegen Übertragung übler Regungen, gegen das Umsichgreifen eines fressenden Krankheitsstoffes: nicht blos dies, sondern die Lebensgemeinschaft der Zöglinge hat auch den Anspruch, sich selbst rein zu halten und eintretenden Falls zu reinigen durch die Sühne, die auf sittliche Verunreinigung des Gemeinschaftslebens erfolgt: für das Bewußtsein aller bedarf es einer solchen Restitution, wenn nicht die Gemeinschaft auch als ganze einen Flecken behalten soll; Gleichgültigkeit hiergegen würde leicht zur Abstumpfung sittlichen Zartgefühls überhaupt führen. Wünscht auch der zu Bestrafende für seine Person die Sühne, wünscht er durch Buße zu tilgen, was er verfehlt hat, um gereinigt neu beginnen zu können, so kann man sich darüber nur freuen. Übrigens hat, um auf die Sicherung noch einmal zurückzukommen, auch jenseits der unmittelbaren und geschlossenen Gesamtheit der Zöglinge ja stets noch die weitere, bürgerliche, nationale, religiöse Lebensgemeinschaft, zu der der bestimmte jugendliche Kreis gehört, deren Zukunft er mit repräsentiert, das Recht auf jene energische Gegenwehr gegen Verirrung und Gefährdung, wie die Bestrafung sie bezweckt.

Aber gleichwohl bleibt uns die Besserung des einzelnen Zöglings der regelmäßige und gewisseste Zweck. Daß man von dieser Auffassung abgehe, kann vielleicht von derjenigen Richtung erwartet werden, die überhaupt durch die soziale Zweckbestimmung die individuelle gewissermaßen aufsaugen lassen möchte: aber gerade die hier auftauchende Frage, ob der Anspruch der Gemeinschaft statt des Interesses der persönlichen Entwicklung des einzelnen für Art und Maß auch der Strafe bestimmend sein solle, mag nach jener Seite bedenklich machen. Die bürgerliche Gemeinschaft stößt durch Bestrafung den einzelnen zwar nicht äußerlich aus, aber eine Art von unsichtbarer, innerer Ausschließung erfolgt dadurch doch. Die Erziehungsgemeinschaft darf, so viel gefährlicher auch die Anwesenheit eines unsittlichen Mitgliedes hier sein mag, doch weder zu wirklicher Ausschließung anders als in groben Fällen schreiten, noch auch dem Makel des Bestraftseins mehr Tiefe und Dauer

verleihen, als eben um der unmittelbaren Wirkung willen notwendig ist.

Bei der Frage der Zweckbestimmung haben wir uns übrigens daran zu erinnern, daß Herbart und mit ihm seine Anhänger einen einheitlichen Charakter der Strafen überhaupt ablehnen, indem von den Strafen der Zucht diejenigen der Regierung völlig getrennt werden. Deutet man diese Unterscheidung etwas freier, als sie im System formuliert ist, so stehen also Strafen, die einfach den Willen unterwerfen sollen, solchen gegenüber, die helfen sollen, daß der rechte Wille sich bilde, und den eigentlichen Charakter der erzieherischen Strafe haben nur die letzteren. Mit einer leichten Modifikation wäre es dies, daß dort überhaupt nur Widerstand erfahren und Gewöhnung gehindert bezw. Umgewöhnung gefördert werden, hier ein innerer Prozeß herbeigeführt werden soll, eine Erschütterung, die Ausgang eines neuen Stadiums der Entwicklung werden kann. Diese Unterscheidung kann man theoretisch als eine zutreffende anerkennen, auch wenn man im ganzen die Trennung von „Regierung" und „Zucht" nicht für so wohlbegründet hält, wie die Jünger Herbarts es tun. Uns ist eben jede Strafe Mittel der Gegenwirkung, wobei weder die Art und Weise der tatsächlichen Wirkung im einzelnen Falle sich bestimmt berechnen läßt, noch der psychologische Ablauf des Prozesses überhaupt ein regelmäßiger und gleichartiger ist.

Welcher Ablauf hier von den verschiedenen Systematikern der Pädagogik als der regelmäßige vorausgesetzt wird, ist aus deren vollständigeren Ausführungen oder kurzen Andeutungen zu entnehmen. Stellt man ihn sich nach allen einzelnen psychologischen Stadien vollständig vor, so wäre es: ein wirkliches Empfinden des durch die Strafe bereiteten Unbehagens, aber zumeist doch als Verdeutlichung für die Stärke der Vergehung, als Ausdruck der bewirkten Unzufriedenheit der Erzieher, dabei unverminderte Anerkennung der Autorität, Gefühl der persönlichen Entfremdung, volles Innewerden der eigenen Verfehlung, Belebung des sittlichen Bewußtseins, Reue, Vorsatz, Versuch der Vermeidung und wohl auch das Bestreben der Wiedererringung des persönlichen Wohlgefallens und Wohlwollens, der Zufriedenheit der erziehenden Personen. Wenn damit ein idealer Verlauf gezeichnet ist, so ist ein solcher gewiß nicht unerhört: bei gesundem Innern, bei genügender moralischer Entwicklung, bei gün-

stigem persönlichem Verhältnis mag oder wird er sich so einstellen. Aber wie abweichend wird die Wirklichkeit meist sein, wie vieles spielt beeinträchtigend oder doch modifizierend hinein! Die Gemütsart des Zöglings überhaupt, das Gesamtergebnis der seitherigen Erziehung, das Maß der Reife und Einsicht, das persönliche Verhältnis zwischen Zögling und Erzieher, die besonderen Verhältnisse des Augenblicks! Wie häufig mischen sich störend und hemmend oder auch siegend andere Regungen ein! Scham und Stolz, Empfindlichkeit oder Trotz, mangelndes Urteil, Stärke der subjektiven Versuchung, weichliche Selbstliebe, Oberflächlichkeit des Wesens, Leichtsinn oder auch Trübsinn; dazu vielleicht die tatsächliche Fragwürdigkeit der Strafmaßnahme, die Kälte der persönlichen Beziehung zum strafenden Erzieher, das Maß und die Häufigkeit früherer Strafen, Öffentlichkeit der Strafvollziehung und vielleicht auch der Gedanke an Instanzen, denen die Strafe nicht als gerechtfertigt erscheinen werde. Sollte nicht schon die Wahrscheinlichkeit einer so schiefen Wirkung der Strafe auf den Zögling den Wert dieses Erziehungsmittels überhaupt herabsetzen? Was sie bewirken soll, bewirkt sie offenbar in zahlreichen Fällen nicht, die schöne Reihe „Zusammenstoß und Erschütterung, Innewerden und Selbstbesinnung, Vorsatz und Erneuerung" ist eben nur das Ideal des Verlaufs. Und wie müssen sich Verlauf und Wirkung gestalten je nach der Altersstufe! Einen gereifteren Zögling vermag vielleicht die bloße ernste Mißbilligung seines Verhaltens tief zu treffen, zu verwunden, während einen jüngeren weit stärkere Eingriffe nicht berühren. Alles das mahnt zu besonderer Vorsicht in der Anwendung, und wir haben wohl Ursache, über die Bedingungen der Berechtigung der Strafe, sowie über die bei ihrer Ausführung zu beobachtenden Normen und Kautelen vollere Klarheit zu suchen.

Die Grundbedingung für die Anwendung von Strafe ist natürlich wirkliche Straffälligkeit, und bei dieser ist in der Erziehungssphäre das subjektive Moment weit bedeutender als in der bürgerlichen. Es muß beim Zögling ein Bewußtsein und Verständnis für das Vergehen vorhanden sein können. Dies gilt jedenfalls bei der Strafe im eigentlichen, engeren Sinn, von der man immerhin die sogenannte „Witzigungsstrafe", den bloßen „Denkzettel", unterscheiden mag, wodurch der Zögling wesentlich nur aufmerksam werden und

bleiben soll auf sein Tun und auf die Grenzen des Erlaubten. Die wirkliche Straffälligkeit ist übrigens doch nicht beschränkt auf das Hervortreten eines bösen Willens; auch ein zu schwacher Wille kann diese Art von Einwirkung erforderlich machen; nicht bloß Trotz oder Bosheit in allerlei Formen, auch Trägheit, Nachlässigkeit, Unachtsamkeit und dergl. gehören hierher. So ist denn auch jenes Bewußtsein von der eigenen Strafwürdigkeit nicht so eng zu nehmen, daß es vollkommen klar entwickelt und womöglich schon im Moment der Verfehlung entwickelt gewesen sei: dieses bestimmte Bewußtsein muß sich nur bilden *können*, es darf nicht das Verständnis für den Sinn und das Recht der Strafe fehlen. Die Kinder selbst betrachten leicht, wenn durch ihre Verfehlung ein erheblicher Schaden angerichtet worden ist, die Größe dieses Schadens als den Maßstab für ihre Schuld, und daß sie demgemäß einen Augenblick erschrecken, ist nicht übel, denn es wird sie achtsamer machen; sie mögen auch schon die Erfahrung gemacht haben, daß der Zorn der Erzieher in dem Maße solchen äußeren Schadens sich über sie ergießt, denn diese Verfehlung wiederum liegt dem natürlichen Menschen im Erzieher sehr nahe: aber als grobe Verfehlung muß sie eben vor dem pädagogischen Denken doch erscheinen. Daß die Verschuldung im Innern gesucht und bemessen werden muß, versteht sich; die Beweggründe oder doch die innere Verfassung des Zöglings entscheiden. Ein Verhalten von der so eben getadelten Art hindert den Zögling auch, für die Berechtigung der Strafe überhaupt ein Verständnis zu gewinnen. Sie erscheint ihm da leicht (eine Auffassung, die dem Unreifen überhaupt nahe liegt) als persönliche Vergeltung, als Rache oder Feindschaft. Dies kann nur überwunden werden durch das Vertrauen, das die erzieherische Person sich auf sonstigen Wegen erwirbt und sichert, sei es nun durch die wohlwollende Innigkeit der Lebensverbindung, sei es durch Ruhe und Gerechtigkeit, wozu sich aber auch am besten wieder gelegentliche Beweise des persönlichen Wohlwollens gesellen.

Nächst der Berechtigung der Strafe überhaupt wäre diejenige von *Art und Maß* derselben zu prüfen. Über den letzteren Punkt irgend etwas wie allgemeingültige Aufstellungen zu versuchen, wäre vergeblich. Daß geringe Maße ungefähr soweit reichen wie große, wenn man sich gleichmäßig innerhalb derselben hält, ist leicht zu

beobachten und auch zu verstehen. Geht man in der Weise fehl, daß man kleine Fehler stark bestraft und große leicht, so muß die Bildung gesunder ethischer Maßstäbe beim Zögling gehindert werden, oder aber, falls das Gefühl desselben richtiger spricht als die disziplinarische Praxis, das Ansehen der letzteren schwinden. Zu der Forderung an das rechte Verhältnis der Maße kommt dann diejenige des rechten Wesensverhältnisses zwischen Strafart und Vergehung. Daß man eine beliebige Art von Strafe für irgend eine Vergehung wählen könne, wäre eine rohe Auffassung, von der freilich die Wirklichkeit oft genug Proben gegeben hat. Schläge für Unvollkommenheit in den Unterrichtsleistungen, für Vergessen von Daten, Namen, Regeln, etwa für grobe Sprachfehler und dergl. mögen das nächstliegende Beispiel bilden, das nächstliegende namentlich auch, weil die Wirklichkeit es dem Auge so reichlich dargeboten hat. War doch in vergangenen Jahrhunderten die Anschauung sehr in Kraft, daß alle Defekte, die in der jugendlichen Natur, der allgemeinen wie der individuellen, hervorträten oder dem Erzieher und Lehrer als Defekte erschienen, nur Äußerungen einer allgemeinen Nichtsnutzigkeit seien, die eben durch Gewaltmittel beseitigt werden müsse. So hat denn auch Nachsitzen oder Abschreiben oder Auswendiglernen für beliebige Straffälligkeit, für Gesinnungsfehler vielleicht ebenso gut wie für Lässigkeit, für Übereilung wie für Trotz, oft genug angewandt werden können. Der Erzieher läßt da wirklich nur seine Machtmittel zur Gegenwehr und Unterwerfung spielen und fühlbar werden, womit er sehr unter seiner Aufgabe bleibt. Welche verschiedenen Arten von Strafe auf Nachlässigkeit, Trägheit, Vergeßlichkeit und dergl. einerseits, auf Widerspenstigkeit, Unbescheidenheit, auf Roheit, auf Lüge u. s. w. gehören, dürfte niemandem schwer sein zu unterscheiden, sobald er sich jenen Gesichtspunkt einer Proportionalität einmal angeeignet hat. Für Überschreitung gezogener sittlicher Schranken, für Mißbrauch der Freiheit: Beschränkung und Einengung, für Versäumnis: ausgleichende Mehrarbeit, für Unverträglichkeit: Isolierung, für Roheit: Züchtigung, für Überhebung: Demütigung, u. s. w. Das alles sollte selbstverständliche Norm sein. Und so oft es möglich ist, in die Strafe neben ihrem negativen Charakter noch eine positiv fördernde Kraft zu legen, sollte das geschehen: man braucht dabei nicht bloß an ein auferlegtes Stück nützlicher Lernarbeit zu denken, sondern auch an zu

beweisende Ausdauer, Selbstbeherrschung, Selbstüberwindung, im Kleinen vielleicht nur, aber darum nicht ohne Bedeutung für das große Ziel. Vermeiden muß man es andrerseits, durch Benutzung zu Strafzwecken dasjenige zu verleiden, was niemals leid werden, sondern immer lieb und wert bleiben soll; und vermeiden ebenso oder noch mehr, durch die Strafe eine Gegenwirkung zu üben, die weit über den vorliegenden Zweck hinausreicht und mehr erstickt als zurechtrückt, das Selbstgefühl allzu empfindlich trifft, Frische und Freudigkeit allzu unmöglich macht, das persönliche Verhältnis zwischen Zögling und Erzieher allzu sehr löst, wenn nicht vergiftet.

Dies sind Forderungen, die in erster Reihe stehen mögen. Aber es müssen ihnen doch noch manche andere angereiht werden, teils die Vorbereitung der Strafe betreffend, teils die persönliche Ausführung, teils die sachliche Behandlung. Wenn die Strafe, wenigstens die Strafe im engeren Sinne, unterschieden von jenen Denkzetteln oder Witzigungsmitteln, die namentlich der frühen Periode gebühren, wirklich die ultima ratio sein soll, so müssen zuvor die glimpflicheren Mittel erschöpft sein, die zwar auf dem Wege zur Strafe liegen und ihr an Bedeutung nahe kommen, aber doch nicht Strafe selbst sind. Darüber sind alle denkenden Erzieher einig. Also nicht bloß Mahnung, Warnung und etwa Androhung, sondern auch Tadel, Verweis, Rüge. Daß zwischen diesen letzteren ein begrifflicher und praktischer Unterschied nicht fehlt, wird man nicht verkennen; jedenfalls haben Verweis und Rüge nicht bloß einen mehr solennen Charakter, bedeuten mehr eine wirkliche Maßnahme, sondern gelten auch bestimmter der geschlossenen Person des Zöglings oder setzen eine solche voraus. Mit dem Tadel geht man außerordentlich viel freier um; viel zu frei, das ist unter allen gewöhnlichen Erziehern das Übliche! Bildet er doch die zugleich natürlichste und anscheinend harmloseste Reaktion der Überlegenheit des Erziehers gegen die Äußerungen der Unvollkommenheit des Zöglings. Indessen diese Reaktion ist eben allzu natürlich: der Tadel, welcher nur die momentane Verstimmung des Erziehers ausdrückt, nicht einem erzieherischen Zweck dient, hat keine ernstliche Berechtigung. Übrigens kann der zu verfolgende Zweck ein immerhin verschiedener sein: der Tadel kann mehr objektiven und mehr subjektiven Charakter haben, er kann

mehr gleich mißbilligendem Urteil sein und andrerseits mehr persönliche Verwundung, und er wird oft ein Mittleres sein zwischen beidem; jedenfalls ist das Verwunden bei weitem nicht immer erlaubt, es wird zugleich eine vergiftende Wirkung immer da haben, wo nicht ein persönliches Verhältnis von edlem Charakter vorliegt. Der Tadel soll das Gewissen wecken, soll wenigstens sich besinnen lehren, nicht bloß das Selbst- und Ehrgefühl verletzen. Er wird das letztere freilich schon dann nicht tun, wenn er allzu leicht und häufig erfolgt, aber er wirkt dann auch nichts Gutes. Gleichgültigkeit, Abstumpfung, ja Geringschätzung müssen sich alsbald einstellen; der Getadelte fühlt dann fast nur, daß der tadelspendende Erzieher sich gehen läßt, und verzichtet unschwer auf die Möglichkeit, es ihm recht zu machen. Nebenbei gesagt, fehlen Erzieherinnen hierin weit häufiger als Männer. Auch in der Unfähigkeit zu knapper Fassung, die eine weitere Bedingung des rechten Tadels ist. Breites Verweilen ist ebenso verkehrt wie häufiges Zurückkommen auf dieselbe Tatsache. Überhaupt muß der Tadel in Worten nicht die einzige Form sein; wer wortlos durch Blick oder Miene tadelt, wird damit oft nur um so tiefer wirken: das Mittel ist nicht bloß diskreter, sondern auch persönlicher als Worte, die durch den Gebrauch oft hohl geworden sind und so leicht als Schall empfunden werden. Eine weitere häufige Verfehlung ist Übertreibung, die wiederum entweder verletzende oder gar keine Wirkung tut; eine fernere der Übergang zum Schelten, zu rohem Schelten vielleicht, womit der Erziehende sich aller Überlegenheit der Stellung begiebt, wie denn überhaupt bei allem strafenden Eingreifen nur gar zu leicht das Gefühl im Zögling entsteht, es handle sich hier um einen Kampf, um persönliche Gegenwehr, statt um ein Zurechthelfen.

Schlimmer als jene Verfehlungen ist Kälte des Tones, persönliche Gleichgültigkeit, beißende Schärfe vielleicht, Beimischung von Spott. Nicht als ob der letztere unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben müsse, wie man wohl aussprechen hört oder lesen kann. Gegen Selbstüberschätzung, gegen Hochmut, gegen Eitelkeit zum Beispiel, auch gegen Weichlichkeit kann Ironie sehr wohl am Platze sein. Aber sie muß nicht angewandt werden gegen schwache Leistungen, gegen ein Zurückbleiben in der Entwicklung. Sie muß nicht oder darf doch nur ganz ausnahmsweise

Sarkasmus werden; sie setzt ein nicht kaltes persönliches Verhältnis voraus, und wohlwollendes Interesse muß doch hindurchschimmern; am besten, wenn sie vom Humor nicht weit abliegt. Endlich darf ein ironischer Ton unter keinen Umständen das Regelmäßige werden. Die Mannigfaltigkeit der möglichen Fälle ist eben so groß, daß auch die Nüancen dieses Erziehungsmittels unmöglich theoretisch verfolgt und aufgezeigt werden können. Auch solcher Tadel, dem eine Begründung beigegeben wird, ist unter Umständen angemessen; er erweist dem Getadelten die Ehre des Appells an seine Einsicht; er kann freilich auch sehr zur Unzeit angewandt werden und die mögliche Wirkung abschwächen, wo nicht preisgeben. Sehr zu beachten ist weiterhin der Unterschied zwischen einem vor einer gewissen Öffentlichkeit und einem in engem Zusammensein ausgesprochenen Tadel; der erstere hat leicht ungewünschte Nebenwirkungen, der letztere wird oft das tiefer Wirkende sein.

Sehr wenig kann man befriedigt werden von der mechanisch unerbittlichen Fixierung aller ausgesprochenen Tadelsurteile behufs späterer Zusammenrechnung und strafender Verwendung: diese ärmliche, psychologisch unverständige und rohe Art hätte aus unsern Schulen längst allgemein schwinden müssen. Es muß überhaupt nicht alles getadelt werden, was unvollkommen oder verfehlt ist; manches hat der Erzieher nur abwartend anzusehen (wie ja auch die Ärzte von einem exspektativen Verfahren reden). Er muß dem Zögling Zeit lassen, sich selbst allmählich zu korrigieren. Und noch eins: er muß den Tadel auch mit Lob und Anerkennung wechseln lassen: dann gerade hat er Aussicht, daß sein Tadel wirke.[24]) Durch sein gesamtes Verhalten auf dem hier besprochenen Gebiete, durch Maß, Art und Ton vermag der Erzieher sich selbst und seine Berufsübung auf einer vornehmen Höhe zu halten oder aber ins Subalterne und Triviale hinabzusinken. Die Unteroffiziere auf unseren deutschen Exerzierplätzen hört man nur schelten, übertreiben und dreinfahren, und sie sehen darin ihre wahre Tugend. In dem Maße, wie man sich ähnlich gehen läßt oder ähnliches Verdienst sucht, nähert man sich ihrer Stufe.

Vom Tadel und was ihm verwandt ist geht's zur eigentlichen Strafe: aber doch insofern auch nur schrittweise, als eine allmäh-

liche Steigerung in Form, Energie und Gewicht des Tadels selbstverständliche Norm bleibt, und die Strafe selbst (wiederum etwa abgesehen von jenen „Witzigungsstrafen" oder von plötzlichem Hervortreten tiefer Verdorbenheit) nicht ohne vorherige Ankündigung verhängt werden soll. Daß sie, wenn angekündigt, wirklich verhängt und ausgeführt werde, ist wiederum eine der einleuchtendsten Normen, die aber in weit mehr Fällen verletzt als eingehalten wird. Jene Ankündigung war dann eben nur ein bequemes Mittel, den Zögling zu hemmen, und muß der Autorität wie dem Ernste des Verhältnisses schaden. Die ausdrückliche Zurücknahme einer verfügten Strafe, auf Grund der richtiger erkannten Umstände oder auch einer begründeten Hoffnung auf besseres Verhalten des Zöglings, wird eher zu rechtfertigen sein: bis zur Starrheit braucht die Festigkeit hier wie in keinem menschlichen Verhältnis zu gehen; daß der nachgebende Erzieher damit doch menschlich verständlich und nahe bleibt, ist nicht zu unterschätzen. Oft kann es fraglich scheinen, ob sofortige Strafverhängung, ja Strafvollziehung das Richtigere sei, oder ausdrücklicher Aufschub bis zur völligen Klärung der Stimmung. Niemals wird man hier alle Fälle einer und derselben Beurteilung unterziehen können, und auch die Individualität des Erziehers darf mitsprechen: wenn Übereilung in der Bestrafung sehr vom Übel ist, so wirkt doch Affekt meist minder entfremdend als eisige Kälte. Das kühle Abwarten, das verzögerte Strafurteil macht leicht einen ähnlichen Eindruck wie die Bevorzugung der kalt genossenen Rache. Aber freilich, wenn die Hitze des Augenblicks zum Übermaß der Strafe führt, kann man noch weniger zufrieden sein. Eine andere Verfehlung wieder ist es, wenn die Anwendung von kleinen Strafen zur rechten Zeit versäumt wird, so daß dann größere nachher nötig werden; dies wird zumeist für die frühesten Perioden der Erziehung gelten.

Für die spätere Zeit und die öffentliche Schulerziehung bleibt namentlich noch die Frage, ob ein Strafkodex in der Art vorhanden sein soll, daß für bestimmte Vergehungen Art und Maß der Strafe ein für allemal festgesetzt ist. Man hat im Ausland zum Teil dergleichen. An deutschen Schulen wird man sich schwerlich dazu bereit finden, auf eine mehr persönliche Bestimmung der Strafe zu verzichten, obwohl der reiferen Jugend selbst jene Festlegung nicht übel

gefällt; sie fühlt sich dabei mehr einem bürgerlichen Gemeinwesen gleich und ebenso von Willkür der einzelnen Erzieher unabhängig. Diese Willkür wird in den meisten Fällen nur für die unreifere Einsicht oder die bedrückte Stimmung der Gestraften vorhanden sein; aber der strafberechtigte Erzieher hat doch auch namentlich nach dem Maße der zunehmenden Reife der Jugend sehr über sich zu wachen, damit man nicht Willkür empfinden könne, wo sie seinem Bewußtsein durchaus fern liegt. Das erfreulichste Verhältnis ist überhaupt da, wo jede nötig gewordene Strafe den Strafenden selbst sichtlich mit berührt, das unerfreulichste da, wo — nicht bloß Kälte oder gar Genugtuung bei ihm fühlbar wird, sondern wo die Strafen mit einem gewissen Raffinement gewählt werden. Unfruchtbar pflegt die Begleitung der strafenden Maßnahme mit Strafpredigten zu bleiben; diese Verbindung, wodurch die Wirkung um so mehr gesichert werden soll, wirkt sicher meist nur abschwächend. Dagegen wird auf die Wahl und den Ausdruck der wenigen begleitenden Worte, deren es bedarf, viel ankommen. Hier ließe sich auch der Häufung von Strafen für dasselbe Vergehen gedenken: sie kommt am leichtesten da vor, wo die Erziehung an verschiedene Instanzen verteilt ist, namentlich an Haus und Schule; als verkehrt hat man sie wohl immer zu betrachten.

Innerhalb der Schulerziehung selbst kommt es namentlich noch darauf an, daß die Wirkung einer, namentlich gewichtigeren, Strafe auf die Mitzöglinge nicht außer Betracht bleibt: weder dürfen diese davon zu peinlich berührt, noch aber auch abgestumpft werden, noch soll es andrerseits dazu kommen, daß ein Bestrafter dadurch zum Helden werde, vielleicht zum Helden und Märtyrer zugleich. Doch freilich, vermieden wird dies alles nur bei sehr gesunden Verhältnissen und sicherer Erziehungskunst. Noch ist der zuweilen empfohlenen und in gewissen Sphären wirklich zur Einführung gelangten Einrichtung zu gedenken, daß peinliche Strafen, körperliche Züchtigungen also, überhaupt nicht durch die Hand der Erzieher und Lehrer, sondern durch eine untergeordnete Person (den „Profoß" etwa) vollzogen werden, damit auf jene nicht das eigentliche Odium fallen und sie an Würde nicht Einbuße erleiden möchten. Selbst für die häusliche Erziehung hat man eine solche Vertretung vorgeschlagen. Vor einer ernsteren ethischen Erwägung kann die Maßnahme nicht bestehen.

Die Unterscheidung von körperlichen, Freiheits- und Ehrenstrafen ist sehr gewöhnlich. Die zweite dieser Kategorien wird vielleicht richtiger so erweitert, daß sie jede Art von Entziehung oder besonderer Auferlegung umfaßt, nicht bloß die Freiheitsberaubung in dem engeren Sinn als eine Art von Haft. Wie dem Naiven und besonders dem Rohen die Strafe das nächstliegende unter den Erziehungsmitteln ist, so ist das unter den verschiedenen Arten derselben die körperliche. Und so hat dieselbe eine ungeheure Rolle in vergangenen Zeiten gespielt, bestand in Familien und Schulen manche Jahrhunderte hindurch zu vollstem Recht gegenüber kleinen und großen Verfehlungen, und wird trotz aller verständigen und humanen Proteste dagegen und trotz aller Einschränkung ihrer Gesamtrolle sicherlich noch immer mannigfach angewandt, wo sie entbehrlich wäre oder verkehrt heißen muß. In der Tat wird das Urteil darüber und die Wirkung viel durch Gewöhnung bestimmt. Als unbedingt persönlich entwürdigend muß sie nicht gerade betrachtet werden. Aber diese Auffassung dringt doch mehr und mehr durch, dieses Gefühl will gewürdigt sein. Es ist aber nicht das Einzige, was hier Zurückhaltung veranlaßt. Um von der Gefährdung der körperlichen Gesundheit nicht weiter zu reden (an die indeß namentlich der Berufserzieher stets denken muß), so bildet die körperliche Strafe ein zu rohes Mittel, um als Hülfsmotiv für die Selbsterziehung (denn das muß doch der Sinn der Strafe sein) recht förderlich zu werden. Körperlichen Schmerz soll man ertragen, ja geringschätzen lernen, aber nicht von der Furcht vor ihm bestimmt werden. Und so pflegt denn auch die Wirkung häufiger Züchtigungen auf Gemütsart und Charakter durchaus nicht erfreulich zu sein. Letzteres um so weniger, je mehr zu der körperlichen Empfindung diejenige der hülflosen persönlichen Abhängigkeit hinzutritt, je mehr man von moralischer Herabwürdigung dabei fühlt.

Die Forderung des völligen Ausschlusses der Körperstrafe aus der Erziehungspraxis ist denn auch in alten und neuen oder neuesten Zeiten nicht selten erhoben worden und sie ist in gewissen Sphären in praktischer Geltung (in französischen höheren Schulen, in deutschen Kadettenanstalten u. s. w.). Andrerseits stimmen sehr humane Pädagogen jener völligen Ausschließung durchaus nicht zu. Schleiermacher erklärte sie für die immerhin natürlichste der Strafen, die auch durch die Sitte geschützt sei. Andere (Palmer) erwarten von gesundem

Sinn, daß er keine falsche Scheu vor dieser Strafart aufkommen lasse. Im ganzen aber stimmt man jetzt so ziemlich darin überein, daß körperliche Strafe einmal auf die ganz frühen Jahre zu beschränken sei, wo auf geistigere Weise noch nicht eingewirkt werden kann, wo durch diese Strafen die erste Hemmung der Bildung eines verkehrten Willens oder verkehrter Gewöhnung erfolgen soll, daß sie dann zeitig zurücktreten und fast nur noch symbolische Bedeutung haben oder mehr nur als beschämende Möglichkeit wirken solle, und daß sie endlich in reiferen Jugendjahren nur als Ausnahmemaßregel gegenüber bestimmten störrigen (und damit für geistige Einwirkungen unempfänglichen, vielleicht wirklich unterwertigen) Naturen, in Fällen grober Widerspenstigkeit, starren Trotzes, außerdem aber auch gegenüber grober Lüge, brutalen Handlungen, vielleicht auch Äußerungen frecher Sinnlichkeit zur Anwendung komme. Selbst in allen diesen Fällen soll jener symbolische Charakter noch überwiegen: daß die gröbste Züchtigung verdient, die härteste Gegenwirkung herausgefordert worden sei, das soll demütigen, soll nach innen wirken. Bei weitaus den meisten Zöglingen wird Körperstrafe, von jener frühen Periode abgesehen, entbehrlich bleiben. Ob entbehrlicher im Hause oder in der Schule? Wohl erfordert die Disziplin einer großen Gemeinschaft leicht strengere Eingriffe als die der engen, innigen, natürlichen Gemeinschaft, die zartere Mittel besitzt und freier mit ihnen wirken kann. Aber andrerseits haben erzieherische Überschreitungen in dieser häuslichen Sphäre weit geringere Tragweite, und die größere Vorsicht und Zurückhaltung ist also immerhin in der Schule geboten. Ein häufig züchtigender Lehrer stellt mindestens einen ganz rückständigen Typus dar: einen ungünstigen Typus aber auch ein jeder, der auf irgend eine andere Weise häufig straft.

Als Entziehung und Auferlegung wurde die zweite Kategorie der Strafen zusammengefaßt. Jene, die Entziehung, kann sich auf einen Genuß beziehen, oder auf ein Recht, oder auf die Freiheit der Bewegung, außerdem freilich auch auf die gewohnten Zeichen der Liebe und Wertschätzung von seiten der Erzieher. Diese, die Auferlegung, mag einer besonderen Arbeit oder Anstrengung gelten, oder aber auch einer mehr symbolischen Handlung, bei der die innere Überwindung das Wesentliche ist. Am meisten in Betracht kämen, und zwar namentlich in der öffentlichen Erziehung, Haft in ihren ver-

schiedenen Formen, Strafarbeiten und Abbitte; neben der letzteren etwa auch die Verpflichtung, selbst die väterliche Unterschrift zu einem Beleg schlechten Verhaltens oder Fortschreitens einzuholen, eine Auferlegung übrigens von besonderer Mißlichkeit, auf die vielleicht besser durchaus verzichtet würde. Auch die Abbitte, um sogleich auf diese zu kommen, hat von einem höheren pädagogischen Standpunkt aus nur dann Berechtigung, wenn der Wunsch des Wiedergutmachens wirklich in der Seele des Zöglings vorausgesetzt werden darf, am wenigsten Berechtigung dann, wenn bei innerem Trotz nur bittende Worte und Formeln abgenötigt werden. Die ehedem breite Rolle des „Arrestes" oder „Nachsitzens" an unsern Schulen ist wohl im allgemeinen allmählich sehr zusammengeschwunden und die Haft ohne bestimmt auferlegte Arbeit, zum bloßen Brüten mit allen bedenklichen Wendungen dieses Brütens, hoffentlich ganz und gar. Denn daß die erhoffte innere „Einkehr" mit irgendwelcher Sicherheit oder Wahrscheinlichkeit während solcher Isolierung erfolge, entspricht durchaus nicht dem seelischen Leben der Jugend, so wie es wirklich ist. Arrest zur Zwangsanfertigung versäumter Arbeit kann nicht entscheidend angefochten werden. Daß häufige Auferlegung hier, wie bei anderen Strafen, abstumpfend wirkt, versteht sich, und namentlich auch, daß bei Ausdehnung dieser Strafe auf viele das kameradschaftliche Schicksalsgefühl die Wirkung auf das Ehr- und Selbstgefühl des einzelnen lähmen muß. Eine schwerere Haftstrafe, meist noch mit dem Namen Carcer bezeichnet, bleibt besonderen Fällen schwereren Vergehens gegen die geltenden Bestimmungen, namentlich stärkerem Mißbrauch der Bewegungsfreiheit oder trotzigem Widerstand gegen die Autorität, vorbehalten, soll aber auch da überwiegend symbolischen Charakter haben.

Häufiges Auferlegen häuslicher Strafarbeiten ist die Gepflogenheit schlechter Lehrer; die Verleidung der Lernarbeit überhaupt, die Beschränkung der Zeit für die neuen Aufgaben spricht dagegen, schwerlich wird auch je eine anregende Kraft davon ausgehen. Am verwerflichsten sind hier Arbeiten wesentlich mechanischen Charakters, die man ehedem für eine sehr gute Einrichtung hielt. Wird gar zum hundertmaligen Abschreiben ein schöner Sittenspruch, eine Mahnung zur Tugend, eine Lehre der Weisheit erkoren, welche herrliche Frucht muß das für die Erziehung tragen! Nur die sorgfältige Ausführung

einer allzu nachläſſig gefertigten Arbeit ſollte als „Strafarbeit" auferlegt werden, und dieſe hat dann nicht einmal den bloßen Charakter einer Strafe.

Alle dieſe Strafen ſind natürlich zugleich Ehrenſtrafen, ja die Tatſache, daß ſie auferlegt werden mußten, ſoll je nach dem Maße der zunehmenden Reife der Zöglinge das Weſentliche dabei ſein. Der Charakter der Ehrenſtrafe hat jedoch nicht den Sinn einer ſolchen Strafe im bürgerlichen Leben. Nicht bloß pflegt das Urteil der Mitzöglinge über den Wert der Perſon des Geſtraften davon nicht weſentlich beeinflußt zu werden, ſondern auch vor der erziehenden Inſtanz kann derſelbe ſich jederzeit wieder rehabilitieren; ſein Schild wird wieder blank, wenn er auch zeitweiſe Flecken trug; ſeine Fehler mögen Entwicklungskrankheiten ſein, ſeine einzelnen Verfehlungen Zeichen der Unfertigkeit. Freilich gibt es doch auch hier große Unterſchiede. Bürgerlich entehrende Vergehen ſind ſchon dem jüngeren Zögling nicht unmöglich: Diebſtahl wird ſchwerlich wieder vergeſſen; Ausſchluß aus der Gemeinſchaft erweiſt ſich da meiſt notwendig. Ein ſolcher Ausſchluß, auch aus andern Gründen, wird immer zugleich die ſtärkſte Ehrenſtrafe ſein; eine ſittliche Gefahr für ſeine Mitzöglinge zu bilden (und das iſt meiſt der Grund der Ausſchließung) kann nur das Gegenteil von Ehre bringen.

Ob aber noch beſondere Ehrenſtrafen als ſolche zur Anwendung kommen ſollen, darüber iſt man in der Theorie wie in der Praxis vielfach auseinandergegangen. Beſondere Faulbänke oder Schandplätze, ja auch äußere Schandabzeichen haben zeitweilig eine große Rolle geſpielt; man glaubte ſie um ſo mehr berechtigt, wo man auch beſondere Ehrenabzeichen ihnen gegenüberſtellte; einen feſten Kanon gab es dann für die Anwendung der einen oder der andern. Dieſe ganze künſtliche Anregung des Ehr- und Schamgefühls und namentlich auch das künſtliche Verwunden dieſes Gefühls muß mißbilligt werden, wenn auch das Ausland die erſtere vielfach feſthält. Die Bildung und die Wirkung des Ehrgefühls ſollen auf freiere, echtere Weiſe erfolgen. Daß es durch Verhängung äußerer Unehre leicht abgeſtumpft wird, iſt zweifellos. Aber es ſollen Nebenmotive von fragwürdigem Werte überhaupt nicht für das perſönlich ſittliche Streben maßgebend werden. Für ſehr junge Zöglinge mag man von jenen Mitteln der äußeren Beſchämung einige beibehalten, in der Familien-

erziehung vielleicht noch mehr als in der öffentlichen. Später sind die Mittel der äußeren Demütigung wiederum wesentlich nur gegenüber verdorbenen Zöglingen am Platze. Die Empfindlichkeit der verschiedenen Altersstufen soll durchaus gewürdigt werden. Aber auch abgesehen von dem Altersunterschied wirken noch manche andere Verhältnisse auf den Grad der Empfänglichkeit nach dieser Seite ein: individuelle Wesensart (Gefühlsweise), Familie, Vorerziehung, Stand, Geist der Umgebung, Kultursphäre, Überlieferung. Die Empfindlichkeit ist nach Nationen sehr verschieden. Manche Maßnahme empfängt durch Überlieferung einen harmlosen oder einen tief eindringenden Charakter. Daß falsche Empfindlichkeit, verfrühte Persönlichkeitsansprüche in unserer Zeit gewöhnlicher geworden sind als ehedem, kann man wohl sagen, es auch bedauern; andrerseits liegt es aber doch auf der natürlichen Linie der Kulturentwicklung, daß die Personen früher reifen und starke Eingriffe in ihr Gefühlsleben peinlicher empfinden, und in dem Maße, wie die Naivetät überhaupt zergeht, muß auch vor allem allzu naiven Zugreifen auf unserm erzieherischen Gebiete gewarnt werden.

Mit Verhängung und Vollziehung der Strafe ist es übrigens auch im einzelnen Falle nicht abgetan: nicht gleichgültig ist der Nachklang oder die Nachwirkung. Wenn die Auferlegung der Abbitte schon überhaupt bedenklich ist, so ist es um so weniger richtig, daß man in gewissen Kreisen dieselbe zu jeglicher Bestrafung hinzukommen läßt: erst mit Abbitte und Versprechung der Besserung soll dann die Erledigung erfolgt sein. Offenbar behalten regelmäßige, gewohnheitsmäßige Abbitten gar keine Bedeutung, nur schädlich können sie wirken. In andrer Weise schädlich ist es, wenn durch die Abbitte eine Loskaufung von verdienter Strafe bewirkt werden kann, obwohl natürliche eine wirkliche tiefe Reue wertvoller ist als alle Strafe, und eine Art von innerlicher Selbstbestrafung die äußere zu Zeiten überflüssig machen wird. Im übrigen aber ist es nicht etwa so, daß mit dem Abschluß der Strafe jedes Vergehen spurlos getilgt wäre: für das bürgerliche Leben soll das gelten, Theorie oder Gesetz fordern es, ohne daß es in Wirklichkeit sich so gestaltete. Umgekehrt bei der Erziehungsstrafe: tilgbar sind hier die Vergehen vollständig, aber eine zeitlang im Sinn behalten soll sie der Erzieher, um weiter zu

beobachten und richtig zu beurteilen; eine gewisse Entfremdung darf er auch oder soll er in ernstlichen Fällen eine zeitlang fühlbar werden lassen. Am wenigsten hat der Zögling das Recht, seinerseits den Beleidigten zu spielen, was auf einen völlig verkehrten Untergrund des erzieherischen Verhältnisses deutet. Daß er sich manchmal zu unrecht gestraft fühlt, das freilich wird man nicht hindern können, und es wird ja auch — die menschliche und die erzieherische Fehlbarkeit erlauben es nicht anders — manchmal zutreffen. Vom Übel aber wiederum ist es, wenn eine der mit der Erziehung betrauten Personen etwa durch Mitleid und Zärtlichkeit das ausgleichen will, was der Bestrafte zu leiden hat. Alle Welt weiß, wie oft das in Wirklichkeit vorkommt und daß es nicht bloß Dienstboten und ähnliche Personen sind, die diese Rolle spielen. Wenn nicht die erzieherische Gesamtinstanz die nötige Einheit der Auffassung darstellt, kann die Autorität keinen rechten Halt gewinnen. Der entgegengesetzte Fehler ist das unnötig lange Nachtragen einer Verfehlung: die innere Unfertigkeit der Jugend, die verhältnismäßige Wurzellosigkeit ihrer Wesensäußerungen erlaubt nicht, daß man das als ein Dauerndes behandle, was einem vorübergehenden Zustand entsprungen ist. Eine besonders verstimmende Art ist es, daß man auf den begangenen Fehler längere Zeit hindurch immer wieder zu reden kommt, den Tadel ohne Notwendigkeit erneuert, doch ist hier freilich ein Unterschied zwischen Handlungen, die getadelt werden mußten, und Fehlern des Wesens, die hervorgetreten sind. Und der Verschiedenheiten im einzelnen sind überhaupt so viele, daß alle allgemeinen Gesichtspunkte eben nichts anderes sein können als — Gesichtspunkte, das rechte Sehen aber die Aufgabe des Erziehers bleibt.

Nichts ist natürlicher, als daß man bei Rückfällen zur Steigerung angewandter Strafen greift. Aber einmal kann diese Steigerung doch nicht ins Unbegrenzte erfolgen, und der Erzieher gelangt hier leicht dahin, hülflos dem Zögling gegenüberzustehen. Er suche deshalb beizeiten mit der Art seiner Gegenwirkung zu wechseln, wo möglich eine andere Grundlage für das ganze Verhältnis zu gewinnen, und in erster Linie auch eine recht deutliche Erkenntnis der Sachlage. Beruhen die Rückfälle auf Leichtsinn, auf allzu tief gewurzelter Gewöhnung, auf dem Trotz der Stumpfheit, auf tieferer Verdorbenheit, auf unglücklicher individueller Anlage, auf irgend etwas Krankhaftem

vielleicht? Es ist doch wohl der Mühe wert, sich diese Fragen recht bestimmt zu stellen: damit wird die Antwort schon halb gewonnen sein, und mit der Antwort auch halb schon das rechte Verfahren.

Dies über die verschiedenen Funktionen der Zucht, die, obwohl der Gegenwirkung sich wesentlich bedienend, doch zur positiven Gestaltung des Inneren des Zöglings hilft und in der Gewöhnung und Bereitschaft desselben zur Selbstzucht ihr Ziel hat. Und daß nun ebenso wenig, wie Zucht und Gegenwirkung voll zusammenfällt, auch die positive erzieherische Tätigkeit, die wir Pflege nennen, mit Unterstützung schlechthin eins sei, ist bereits oben ausgesprochen. Von all dem Mannigfaltigen, was unter diese große Aufgabe sich zusammenfassen läßt und dort zusammengefaßt wurde, seien die wichtigeren Begriffe einer kurzen Betrachtung unterzogen. Als solche dürfen wohl angesehen werden: Behütung, Gewöhnung, Anschauung, Beispiel (auch Vorbild), Wetteifer, Spiel, Lob und Belohnung.

Der Behütung bedarf natürlich vor allem das zarte physische Leben der frühesten Jahre, aber das physische Leben doch auch weiterhin allezeit, wenn man nicht bloß an dessen Erhaltung überhaupt denken will, sondern an die Bewahrung vor allerlei Gefährdung, vor Verkümmerung, vor Verweichlichung und Schwächung, vor Maßlosigkeit und sonstiger Verkehrtheit, vor Überreizung u. s. w. Die gesamte Hygiene könnte hierher gezogen werden und sie dürfte es, sofern das geistig-seelische Leben ja in innigem Zusammenhang damit steht. Nicht umsonst widmen viele pädagogische Systeme den Fragen der Ernährung und ähnlichen umfassende Betrachtungen. Aber die Behütung auf dem geistig-seelischen Gebiete ist es doch vor allem, die in die Erziehungslehre gehört. Um hier mit wenigen Worten vieles Einzelne zusammenzufassen, so gilt es Behütung nicht bloß vor allerlei schädlichen Einflüssen von außen, sondern auch vor einer falschen Richtung der eigenen Entwicklung, vor Zersplitterung, Einseitigkeit, Verfrühung, Überreizung. In praxi handelt es sich natürlich zumeist um Umgang, Lektüre, Reiz der Sinnlichkeit, Bekanntschaft mit Welt und Menschheit nach ihren niedrigen und gemeinen Seiten, endlich auch um Glauben und Zweifel, nicht bloß auf dem religiösen Gebiete. In der Frage, ob man die Jugend vor allem behüten müsse, behüten vor jedem vermeidbaren Lufthauch des Schlechten (ein Bild von Plato),

oder sie beizeiten mit der Welt vertraut machen, sie gegen üble Einflüsse abhärten, sind von je nicht bloß die einzelnen pädagogischen Denker, sondern namentlich auch die Zeiten, die Richtungen, die Konfessionen auseinander gegangen. Für Behütung war ganz wesentlich Plato, war das Christentum der Urzeit und das des Mittelalters, war die geistliche Pädagogik meist auch später, war diejenige der Pietisten, aber auch außerdem die Überzeugung zahlreicher besonders ernster Erzieher oder Denker. Im ganzen neigt doch der Protestantismus seiner Natur nach mehr zu dem Mute des Exponierens, kann nicht das Heil von möglichster Behütung erwarten. Aber den Standpunkt, daß man der Jugend möglichst früh die Welt enthüllen solle so wie sie wirklich ist, mit aller ihrer Sündhaftigkeit, aber auch dem daraus entspringenden Elend, diesen Standpunkt hat man doch selten lange einzunehmen gewagt. Daß das frühe Alter wirklich der Behütung auch des Gesichtskreises bedarf, wie des Umganges, darüber wenigstens wird man nicht ernstlich streiten können; mit zunehmenden Jahren dagegen mag die Verhüllung zurücktreten, nicht bloß um für die wirkliche Welt vorzubereiten, sondern auch um die gefährliche Wirkung plötzlicher Einblicke, unerwarteter Berührungen und Versuchungen zu vermeiden. Die Gegenwart freilich zeigt sich hier überaus weitherzig oder wohl richtiger leichtherzig, unsere Kultur, so wie sie ist, macht manchen Schleier unmöglich, vereitelt manche Vorsicht. Das Schlimmste ist doch wohl immer die unverantwortliche Gleichgültigkeit der häuslichen Erzieher gegen die Lektüre der Heranwachsenden, wie sie weithin herrscht. Aber diese bildet darum nicht das einzige Gebiet, auf welchem eine höchst tadelnswerte Verfrühung geduldet und gefördert zu werden pflegt, wieviel ernste Worte auch dagegen immer wieder gesprochen worden sind.

Daß, wo man auf Behütung der Jugend bedacht ist, der Umgang nichts weniger als gleichgültig sei, entgeht niemandem, und es pflegt in der Tat auch von seiten der Eltern nicht gerade wenig darauf geachtet zu werden. Aber weit mehr doch im Hinblick auf Standesgleichheit, auf Manieren, als auf sittlichen, oder sagen wir allgemeiner: seelischen Einfluß. Es ist dabei noch mancherlei Besonderes zu beobachten: ob der Umgang mit wesentlich älteren Genossen gesucht wird, die ja freilich anregend wirken können und kräftig voranziehen, aber auch verfrühend und verderbend, oder der

Umgang mit wesentlich jüngeren, vielleicht weil der diesen Umgang suchende Zögling selbst gern bequem auf kindischerer Stufe verweilt, oder aber weil er da zu herrschen vermag; ob überhaupt lieber mit Ungleichartigen als mit Gleichartigen, vielleicht weil man unter den letzteren nicht recht willkommen, nicht gut angeschrieben ist, vielleicht auch auf Grund einer besonderen Individualität; ob mit Kindern aus geringerem Stande, vielleicht wiederum um der Herrschaft und der Fügsamkeit willen, vielleicht auch aus natürlichem und edlem Triebe; ob mit vielen zugleich oder mit wenigen; ob oft wechselnd oder stetig; ob zeitweilig in unzertrennlicher Verbindung und vielleicht mit jähem Umschlag. Alles das und noch anderes soll beobachtet und den daran möglichen ungünstigen Einflüssen vorgebeugt werden. Daß im allgemeinen Gleichheit der gesamten Entwicklungsstufe das gesundeste Verhältnis ist, spricht auch zu gunsten der Schuleinrichtung fest abgegrenzter Klassen; wenn dabei die Verschiedenheit von Stand und Herkunft sich stärker trennend erweist als die Klassengemeinschaft verbindend, so ist das nicht Schuld der Schule, sondern Einwirkung von der häuslichen Sphäre her, und eine unerfreuliche Einwirkung jedenfalls.

Wie viel diese regelmäßige Lebenssphäre überhaupt für die behütende Pflege bedeutet, braucht nicht ausgeführt zu werden. Also auch nicht, wie viel Gefährdung der Luxus bringt, wie viel Verengerung (bei aller anscheinenden oder künstlichen Erweiterung) das Leben in großer Stadt, wie viel die Unstetigkeit oder Verworrenheit der persönlichen Beziehungen, und so weiter! Wir sind damit zugleich einer ferneren Betrachtung nahe gekommen, nämlich derjenigen von der Bedeutung der Gewöhnung. Gewöhnung mag als ein sehr unscheinbares Mittel der Erziehung empfunden werden, und doch bildet sie eins der wichtigsten Stücke aller Erziehung. Das allerwichtigste sogar hat man mitunter in ihr gesehen — oder andrerseits sie auch als große Parallele zur gesamten eigentlichen Erziehung hingestellt. Sie hat übrigens insofern einen doppelten Charakter, als sie sowohl Gegenwirkung sein kann als Unterstützung, und im ersteren Sinne, als Zwangsgewöhnung, hatten wir ihrer bereits oben zu gedenken; wir hätten auch die Gegenwirkung gegen schon vorhandene Gewöhnung, die mehr oder weniger gewaltsame Umgewöhnung oder doch Entwöhnung, dort ausdrücklich aufführen können. Vorwiegend

indessen ist Gewöhnung doch eins der positiven Erziehungsmittel: gerade eine weise Erziehung bemüht sich von Anfang an gute Gewöhnung zu schaffen und damit dem werdenden Wesen Form zu geben, Gutes aus dem Leben der Erzogenen still zu übertragen auf den nachwachsenden Zögling.

Die Tätigkeit der Gewöhnung beginnt wiederum beim Körperlichen, um von da auf das sich bildende innere Leben einzuwirken. Regelmäßigkeit der Lebensfunktionen, Ordnung, Maß, Reinlichkeit, aber auch Schamhaftigkeit, Geduld u. s. w. werden durch Gewöhnung schon in der allerersten Lebenszeit begründet. Indessen weit über diese erste, grundlegende Periode hinaus behält Gewöhnung eine große Bedeutung, nicht bloß, weil man ohne sie in keinem neuen Stadium, in keiner Form, in keiner Fertigkeit sicher wird, weil das ganze Wesen so zu sagen keine feste Gestalt gewinnt, sondern auch weil Gefahr sich bildender falscher individueller Gewohnheit niemals fehlt. Die Individuen verhalten sich überhaupt dem Einfluß der erzieherischen Gewöhnung gegenüber sehr ungleich: einige lassen sich leicht in ihre Bahnen hineinziehen, andere machen in dieser Beziehung Mühe, was ein übles Zeichen für die zu erwartende persönliche Entwicklung keineswegs sein muß; zum Teil mindestens sind es die bedeutenderen Naturen, die der Gewöhnung widerstreben. Noch weniger sind natürlich die verschiedenen Lebensalter gleich zugänglich. Die Haupthülfe des frühen Alters, der Trieb den Erwachsenen nachzuahmen, versagt später, in sofern man wesentlich nur den Altersgenossen sich angleichen will. Die Zeit der erzieherischen Gewöhnung ist eben wesentlich jene ganz frühe Periode; aber der Schulzeit und Schulsphäre bleiben doch sehr wichtige Aufgaben: Gewöhnung zur Sammlung und Aufmerksamkeit, zur Präzision und Pünktlichkeit, zur zusammenhängenden Konzentration, zur Selbstbeherrschung im Kleinen findet wesentlich erst hier ihre Stätte.

Übrigens kann die Gewöhnung sowohl in der Familien- wie in der Schulerziehung auch eine falsche Rolle spielen: dort, indem ein unverhältnismäßiges Gewicht der äußeren Betragensform, namentlich der Eingewöhnung in standesgemäße Formen, ja auch in standesgemäße Art des Urteilens zugestanden wird, hier, indem Gewöhnung die freie individuelle Entfaltung vertreten soll und in Wirklichkeit hindert. Noch eins zum Schlusse: daß, wer gute Gewöhnung schaffen

will, selbst nicht durch zufällige und mißliche Gewohnheiten sich bloßstellen sollte, versteht sich wohl von selbst; aber auch, daß er, um wirkliche Gewöhnung als solche zu erzielen (nicht zwangsweise Unterwerfung) die Eigenschaften der Stetigkeit und Ruhe nötig hat, ergibt sich ohne weiteres. Müssen doch überhaupt die anzuwendenden Erziehungsmittel in persönlichen Eigenschaften der Erzieher ihren besten Rückhalt haben, die Mittel der „Pflege" aber zweifellos mehr noch als die der Zucht und der Lehre.

Als Teil der erzieherischen Pflege galt uns ferner die anregende und entwickelnde Betätigung. Man würde irren, wenn man diese gesamte Aufgabe oder alle oben angedeuteten einzelnen Aufgaben etwa nur dem Gebiet der Lehre zugestehen wollte: es handelt sich vor allem darum, Persönliches, das im Keime vorhanden ist, zu wecken und zu kräftigem Leben zu bringen. So ist denn eben die Gewährung von wertvoller Anschauung, von Beispiel und Vorbild, die Anregung von Selbstbetätigung, die Weckung von Interesse und anderes durchaus nicht bloß Sache des Unterrichts, in dessen Zwecke das alles nur mit einverwoben werden kann. Was aber wird Anschauung außerhalb des Unterrichts wirklich bedeuten, welchem Gebiet soll sie gelten? Es gilt einfach, ein rechtes Stück Welt und Leben anschauen zu lassen, ein wertvolles womöglich, ein nicht zu enges, ärmliches, gleichgültiges, ein mannigfaltiges, voll gesunden Inhalts. „Natur" mag das eine große Wort lauten und mag hindeuten auf Leben der Erde, Pflanzenwuchs und Tierwelt, Wachstum und Wandel, Farben und Gestalten, Nahes und Fernes, Bewegliches und Starres, Organisches und Gewaltiges, Elementares und Menschliches. Daß recht vieles in seiner Wirklichkeit, „in natura" angeschaut werde, ist wichtig und wertvoll, und anderes dazu in Abbildungen; nach den kindlichen Bilderbüchern darf und soll noch so manches Weitere folgen. Kommt anregende Erläuterung hinzu, desto besser; aber man muß auch dem bloßen stillen Schauen, dem anscheinend oder wirklich träumenden Schauen sein Recht lassen und seine Bedeutung zuerkennen; man muß Stetigkeit der Bilder, oft erneuerte Anschauung derselben Dinge schätzen: ein häufiger Wechsel bedeutet noch keineswegs die erwünschte Bereicherung, ein verfrüht künstlich erweiterter Gesichtskreis (wie er gegenwärtig durch die regel-

mäßigen Reisen vieler Familien in die Ferne, hin zu den großartigsten Gegenden, bereitet wird) ist das Gegenteil von Gewinn. Vermag doch auch das jüngere Kind überhaupt noch nicht für große Gesamtbilder Interesse zu fassen, ist ihm doch das Einzelne, namentlich wenn lebendig, das Liebste wie das seiner Natur Gemäßeste. Durch falsche Gewährung von Anschauung kann nur Abstumpfung bewirkt werden. Zur Anschauung des Natürlichen oder des das Natürliche Abbildenden möge dann schon früh diejenige des von Menschenhand Wohlgeformten kommen, worunter man nicht bloß die Werke der höheren Kunst zu verstehen braucht: die Beschaffenheit der regelmäßigen Umgebung auch in dieser Hinsicht ist von Wichtigkeit; aber wirkliche Kunstwerke allerdings sollen beizeiten entgegengebracht, sollen zugänglich gemacht werden. Dieses ganze Gebiet hat nicht bloß, hat sicher nicht in erster Linie den Zweck, Lehre darzubieten, analysiert, verstanden, eingeprägt zu werden, mit Benennungen und nach Kategorien; es gilt Eindrücke zu empfangen, innere Beziehungen zu den Dingen zu gewinnen, von ihnen belebt zu werden, erfreut, bereichert. Die Welt kann schön sein, auch ohne daß man sie sinnlich genießt, und interessant, auch ohne daß man sie durchstudiert.

Aber zu der ganzen Welt der äußeren Anschauung kommt dann die der inneren. Mündliche Erzählungen, mit Märchen beginnend, Lektüre, Poesie, auch Geschichte bieten unermeßliche Gebiete der inneren Anschauung dar, und von der engen Kammer oder auch der einengenden Schulstube aus geht der Blick hin in herrliche Weiten. Freilich vielleicht wiederum verfrüht auch in solche, die noch verhüllt bleiben sollten, vielleicht in lockende und verführende: wiederum eine Verkehrung des rechten Weges, bei der wir nicht nochmals verweilen wollen. Ebenso nicht bei der so nahe liegenden Klage über die gegenwärtig allerseits dargebotene Massenhaftigkeit der sinnlichen Anschauungsmittel, die keineswegs lauter pädagogische Genugtuung erwecken darf; nicht bei der Mißlichkeit der Darbietung von Karikaturen für das Kindesalter, über die man längst so ziemlich einer Ansicht ist; und auch nicht bei den allmählich sehr reichlich gewordenen anschaulichen Beigaben zu wissenschaftlichen Lernstoffen, was dem Kapitel von der Lehre zu verbleiben hätte. Doch ein Gebiet der Anschauung sei noch berührt und empfohlen: nämlich dasjenige der menschlichen

Betätigungen und der damit zusammenhängenden Lebensloſe. Handwerker in ihren Werkſtätten zu beobachten, Arbeiter in Induſtriewerken und — für Stadtkinder ſei es geſagt — nicht zum wenigſten auch Landleute bei ihrer ſchweren Feldarbeit. Das iſt eine Anſchauung, die ſo nahe liegt und ſo wenig geſucht zu werden pflegt, die von ernſten Pädagogen verſchiedenſter Zeiten ſo manchmal empfohlen worden iſt, die eine wertvolle Wirkung ſicher nicht verfehlt!

Was mit den Stichworten Beſchäftigung und Gelegenheit oben angedeutet wurde, bedarf wohl keiner breiteren Darlegung. Auch neben dem Spiel und der Lernarbeit und neben der vielleicht gelegentlich den Erwachſenen zu leiſtenden wirklichen praktiſchen Arbeitshülfe gibt es wohl noch mancherlei Beſchäftigung, die mehr bedeuten kann als bloße Ausfüllung der Zeit, bloße Ablenkung von kleinem Unfug, bei der wirkliche Ziele verfolgt werden, wirkliche Sammlung erforderlich und eine geſunde Genugtuung empfunden wird und deren erzieheriſchen Wert man alſo nicht verkennen wird. Daß man ferner der Jugend mancherlei Gelegenheit ausdrücklich ſchaffe teils zum Verſuchen ihrer Kraft auf dieſem oder jenem Gebiete, teils zum Empfangen von Eindrücken, die dann verarbeitet werden, teils zur Bewährung von Eigenſchaften (wie Ausdauer, Mut, Selbſtbeherrſchung, Opferwilligkeit, Hülfsbereitſchaft), das dankt ſie, wofern es eine geſunde Jugend iſt, ſicherlich den Erziehern.

Weit allgemeiner hat man ſtets die Bedeutung des Beiſpiels gewürdigt, nicht bloß auf ſeiten der denkenden Pädagogen; den Naivſten im Volk iſt die Kraft des Beiſpiels allerwärts deutlich. Seine Wirkung erfolgt großenteils unbewußt: die Nachwachſenden werden in Art, Form und Ton der Umgebung hineingezogen. Bei der Nachahmung haben wir davon ſchon zu reden gehabt. In der Tat iſt die Beſchaffenheit der ſtetigen und zuſtändlichen Beiſpiele weitaus die wichtigſte. Hier übertragen ſich nicht bloß Manieren, Gewohnheiten, Fertigkeiten, ſondern leicht noch Eigenſchaften wie Ordnungsſinn, Sauberkeit, ja Freudigkeit und Entſchloſſenheit, um von noch Innerlicherem hier nicht zu reden. Wie aber iſt es mit den beſtimmten perſönlichen Beiſpielen und ihrer Wirkung im einzelnen Fall? Der Hinweis auf perſönliche Muſter pflegt wenig zu wirken; ſofern es Genoſſen ſind, iſt die Wirkung eher verſtimmend

als gewinnend: man fühlt, daß man eben doch seine eigene Wesensart besitzt, anders als der zum Muster Hingestellte; dessen Wohlerzogenheit gefällt wohl gar nicht einmal, da sie mit zahmem, mattem, unselbständigem Wesen zusammenzuhängen scheint. Sicherlich wirkt unter Kameraden das böse Beispiel sehr viel leichter als das gute: es gibt kein Kontagium für Gesundheit! Was aber das Beispiel — wir sagen hier richtiger: das Vorbild — erwachsener Personen betrifft, so sind diese doch von den Unerwachsenen zu tief geschieden, als daß ihre Eigenschaften leicht sich übertrügen. Am wenigsten diejenigen von nicht ganz nahe stehenden Personen; das Vorbild des Lehrers z. B. kann auf dem ethischen Gebiete für den Schüler schwer wirksam werden; das eigentlichste Leben des ersteren wird dem letzteren kaum verständlich; und die gesamte Sachlage, das Verhältnis von Kräften und Aufgaben, von Trieben und Erfahrungen, von Gewöhnungen und Impulsen ist so verschieden! Es sind eigentlich gerade die innerlichsten Dinge, die hier noch eher wirksam werden als die mehr an der Oberfläche liegenden. Fleiß, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Mäßigung und dergleichen übertragen sich hier schwer: eher schon Interesse, Begeisterung, humane Gesinnung, Toleranz.

Im ganzen natürlich sind es doch mehr einzelne Seiten, einzelne Neigungen etwa, einzelne Eigenschaften auch, einzelne Bestrebungen, an denen ein wirksames Beispiel genommen wird, und am ehesten bei geringem Unterschied des Alters und der Entwicklungsstufe, obwohl ausnahmsweise auch einmal Wirkung von größerer Höhe herab erfolgt, ein günstiges Zeichen für den Zögling, der seinerseits eine so viel höher reichende Empfänglichkeit besitzt. Es gibt aber noch eine andere Höhe oder doch Ferne, aus der man die Wirkung guten Beispiels erwartet — erwartete noch mehr als gegenwärtig sie zu erwarten pflegt: das ist die Sphäre der Geschichten mit vorbildlichen Gestalten und Handlungen. Man war sich eines großen Fortschritts bewußt, man glaubte das Rechte sicher gefunden zu haben, als man statt unmittelbarer moralischer Lehre Geschichten aufbot, mit denen jene stillschweigend wirksam werden oder von denen sie doch sicher getragen werden müßte. Und sicherlich war und ist das immer viel besser als Lehre und Ermahnung an sich. Es hat ziemlich lange gedauert, bis man aus der Bibel abgeschlossene Geschichten zu solchem

Zwecke herauszuheben sich gewöhnte, wobei denn mitunter auch das erst hineingedeutet werden mußte, was im bestimmten Falle herausgelesen werden sollte. Andere, selbstkonstruierte Geschichten erwiesen sich dagegen oft nur allzu deutlich. Und wenn das „Merken der Absicht" hier nicht gerade „verstimmen" mußte, so tritt eine gewisse innere Ablehnung der mundgerecht gemachten Medizin doch leicht ein. Anders mit den Gestalten, den Handlungen, Eigenschaften, Gesinnungen, die eine für sich selbst dastehende und nicht erst zurechtgedeutete Poesie darbietet. In Gestalt der Ballade oder sonstigen poetischen Erzählung schon für eine frühere Altersstufe, im Drama für die reifere! Und neben allen edel klare Gestaltungen der Poesie in der lebensvoll dargebotenen Geschichte. Die überragenden Menschen (als ganze) nachzuahmen, das freilich ist den jungen Zöglingen schwerlich gegeben, in der Gegenwart gar nicht und kaum in der Zukunft: aber von ihrer Wesensrichtung, ihren Gesinnungen kann etwas übergehen in die jungen Gemüter, kann und wird — wo blieben wir, wenn es nicht der Fall wäre! Freiheitssinn, Herzenstreue, innere Unabhängigkeit, Mut, auch Aufopferungsfähigkeit sind da im Beispiel zu schauen und zu fühlen, gewissermaßen der Niederschlag des Besten aus der Menschheit, als Gegengewicht gegen die Wirkung des Alltäglichen und Gemeinen.

Um zur Sphäre der wirklichen Lebensgemeinschaft zurückzukehren, so führt die Rolle des Beispiels leicht hinüber zur Betrachtung des Wetteifers. Wetteifer zu entfachen, hat fast immer als eine der wichtigsten Aufgaben, wenn nicht für Erzieher, so doch für Lehrer gegolten. In der Tat entsteht derselbe in jeder Gemeinschaft jugendlicher Menschen von selbst, aber allerdings zunächst doch nur auf dem Gebiete freier Kräfteentwicklung, also namentlich beim Spiel. Und schon hier bleibt dabei nicht alles ganz erfreulich; es kommt über dem Wetteifer und Wettstreit eben oft zu gemeinem Streit, zu Überhebung und Verachtung, zu Neid und Parteiung. Nicht eben schwer läßt sich der Wetteifer auf das Gebiet des Lernens verpflanzen: seit Quintilian haben namentlich fast alle romanischen Pädagogen die Anstachelung desselben für eine selbstverständliche Hauptaufgabe gehalten; nur die Pädagogen von Port Royal haben zum Teil dagegen protestiert, und später Rousseau, während die Jesuiten bekanntlich stets die „Aemulation" ganz besonders ausnutzten. Selbst

das Mittel eines besonderen Wettringens zwischen einzelnen Schülergruppen, ja zwischen einzelnen Paaren hat man empfohlen und angewandt.[25]) Wie viel Mißliches alle diese künstliche Stachelung hat, wie viel moralisch Gefährdendes, sollte niemandem verborgen bleiben. Was sich an natürlichem Wetteifer auch in einer Schulklasse entwickelt, darf willkommen sein. Sobald die Entwicklung der Sache aber einen antisozialen Charakter zeigt, muß man sie bedauern. Der Gewinn des einzelnen, die möglichst glänzende Entwicklung einer Anzahl einzelner kann nicht das wünschenswerteste Ergebnis sein. Und der Erzieher soll seine Zöglinge nicht vor allem aneinander messen und danach schätzen, sondern die einzelnen würdigen je nach der Art ihrer Gaben und Eigenschaften.

Von den Aufgaben der begleitenden und unterstützenden Pflege sei einerseits das Verhalten zum Spiel und andrerseits die Gewährung von Lob oder Belohnung noch etwas näher ins Auge gefaßt. Auf das Spiel ist bereits oben (im Kapitel vom Objekt der Erziehung) die Rede gekommen, und dabei sogleich auch auf die pädagogische Schätzung und Behandlung. Hier bleibt nur weniges hinzuzufügen. Wenn man an dem Spiele, sofern es gemeinschaftliches, überliefertes, nach festen Regeln zu treibendes ist, das besonders als wertvoll geschätzt hat, daß es den einzelnen ohne besonderen Zwang sich in Regeln des geordneten Gemeinschaftslebens überhaupt fügen lehre (so besonders schon Plato), so ist uns doch weit wichtiger, was es zur Anregung und Ausbildung natürlich angelegter Kräfte bedeutet. Verlangt doch das Spiel, je nach seiner Art und seinem Verlauf, hingebende Aufmerksamkeit, Geistesgegenwart, Geschick und Gewandtheit, gestaltende Phantasie, Konzentration, Entschlossenheit, Ausdauer, auch wohl Mut, dann Verträglichkeit, Unterordnung, Billigkeit. Über den Standpunkt also, daß es nur zuzulassen, zeitweilig zuzulassen sei, sind wir endgültig hinausgekommen. Als einzige „Recreation" zwischen den Anstrengungen des Lernens die Beschäftigung mit minder anstrengenden Lerngebieten zu betrachten, wie man lange Zeit getan hat, kann uns nicht mehr in den Sinn kommen. Nicht bloß zu gönnen haben wir das Spiel, sondern zu wünschen und zu fördern. Und auf welche Weise dieses letztere? Durch Schaffen von Gelegenheiten (Plätzen, Geräten, Freiheit, Genossenschaft), durch Be-

weis von teilnehmendem Interesse, durch gelegentliches Miteingreifen, Mittun, Mitregulieren, durch Anleitung zu Vollkommnerem oder Neuem, durch Bewahrung vor Ausartung, durch Ablenkung von dem minder Wertvollen und Anregung zu dem Wertvolleren. Auch auf Wertloses und Ungesundes richtet sich freilich zu Zeiten der Spieltrieb der Jugend, auf Karten, Roulette u. drgl. Wo turnerisches Bewegungsspiel noch das volle Interesse der Jünglinge findet, da ist das Erfreulichste verwirklicht, was man vom Spiele erwarten kann.

Die geistigste und persönlichste Art der begleitenden Pflege, der erzieherischen Unterstützung ist offenbar das Aussprechen von Anerkennung, Billigung, Lob, und vielleicht die Verwandlung des letzteren in Handlung, das Erteilen von Belohnung, doch das letztere nur vielleicht. Die Reihe der angeführten Ausdrücke deutet auf ähnliche Abstufungen wie drüben bei Tadel, Verweis, Rüge u. s. w. Daß es hier wie drüben feine Stufenunterschiede gibt, ist wesentlich und deutet sogleich auch auf die nötige Sorgfalt der Unterscheidung. Es handelt sich dabei aber nicht bloß um stärker oder schwächer; offenbar ist mit Billigung oder Anerkennung eine objektivere Art der Würdigung bezeichnet als mit Lob, das mehr persönlichen Charakter zeigt. Und vom Lob scheint es dann zur Belohnung hinzugehn oder auch zur Auszeichnung, wie von der Rüge zur Strafe. Vielen — Pädagogen wie Nichtpädagogen — scheint in der Tat das eine selbstverständliche Konsequenz zu sein, sie wollen nicht begreifen, wie Lohn und Strafe nicht gleichberechtigt sein sollen. Schon oben ward auf Herbarts Wort verwiesen, daß der Tadel erst dann wirksam werden könne, wenn er aufgehört habe als eine Minusgröße für sich zu stehn, daß also aus demselben Munde Lob fließen müsse wie Tadel, um erst den rechten erzieherischen Rapport zu sichern. Dies ist zweifellos richtig, und die Zurückhaltung zahlreicher Erzieher, oder sagen wir lieber sogleich: zahlreicher Lehrer an deutschen Schulen mit Lob und Anerkennung ist eine Art von Erbfehler, der viel Schaden getan hat, wenn auch wahrscheinlich nicht so viel, wie ein leichtherziges, übermäßiges Loben getan haben würde. In der Tat ist die Annahme, es sei in der Erziehung überhaupt wesentlich mit Anerkennung und Lob zu operieren, die gute Natur der Jugend bedürfe wesentlich nur dieser freundlichen Anregung und ein anderes Verfahren sei nur

eine böse Überlieferung, liege nur in der Verdrossenheit der berufsmäßigen Erzieher, diese Annahme ist nicht haltbar. Es sind hier vielmehr die Individuen ganz verschieden. Neben denjenigen, die des Lobes wirklich bedürfen, gibt es solche, die es schlecht vertragen, und im ganzen bilden diejenigen, die der tadelnden Zurechtweisung ganz entbehren können, doch naturgemäß eine Minderheit.

Indessen steht es doch so, daß wirklich die negative und die positive Einwirkung dieser Art zusammengehören. Verfehlt aber wäre der Schluß, daß ebenso auch Strafe und Belohnung notwendig zusammengehörten. Die Strafe ist ein notwendiges Übel, ist ein Hülfsmittel, zu dem man ungern greift, ist die gröbste Verdeutlichung der Mißbilligung, wenn diese auf anderem Wege nicht verstanden wird, nicht wirkt. Daß das Lob eine derartige Verdeutlichung erheische, wird niemand behaupten. Wenn die Strafe den Zögling in sich selbst zurücktreiben soll, ist etwas Ähnliches von der Belohnung zu erwarten? Immerhin vielleicht eine frohe Zufriedenheit mit sich selbst und eine Befestigung auf dem guten Wege. Aber wenn die angedrohte oder vollzogene Strafe durch ihre abschreckende Kraft wirken soll, weil der Zögling eben noch auf sehr unsicheren Füßen steht und noch leicht schwankt und fehlgeht, noch nicht recht sich selber besitzt und hält, bedarf es einer entsprechenden Anlockung zum Guten? Offenbar ist hier Gefahr, daß das Nebenmotiv der Aussicht auf die Belohnung der eigentlichen Bildung des Willens nicht zum Vorteil gereiche. Liegt die Belohnung auf dem Gebiet sinnlichen Genusses, so ist's wohl am mißlichsten. Sie wird also in dieser Art auf ganz frühe Jahre beschränkt werden müssen, weiterhin aber auf geistigere Gebiete sich wenden, und — was sehr wichtig ist — weder mit irgendwelcher Regelmäßigkeit eintreten noch auch als vertragsmäßig zugesichert gelten dürfen. Am besten, wenn die Belohnung mehr nur symbolischen Charakter hat und wenn die Hauptsache dabei die Zufriedenheit, die Freude, das Wohlgefallen der Erzieher ist. In diesem Sinn wird in intimerem Lebenskreise die Belohnung — nämlich als Beglückung und als Ausdruck der beglückten Liebe — ihre schöne Stätte haben.

Auch in der öffentlichen Erziehung darf das persönliche Wohlgefallen der Erzieher an der gesamten Haltung eines Zöglings in der Belohnung zum Ausdruck kommen; gut steht es jedoch nur, wenn

das unausgesprochene Urteil der Mitzöglinge mit demjenigen der Erzieher zusammentrifft. In der öffentlichen Erziehung sind aber besondere Gesichtspunkte zu entnehmen aus diesem Charakter der Öffentlichkeit. Das gilt für Belohnung, für Auszeichnung, für Lob. Welches wird die Resonanz der Maßnahme sein? Ist nicht Neid, ist nicht Eitelkeit zu befürchten? Ist nicht volle Gerechtigkeit wirklich schwer? Wie sind natürliche Wesensanlage und Wille an dem verdienstlichen Verhalten beteiligt? Und mehr noch als die konkrete Belohnung droht die äußere persönliche Auszeichnung übel zu wirken; sie muß ja eben den Sinn für das äußerlich Auszeichnende überhaupt öffnen. So schließen wir sie von den gesunden Mitteln der Erziehung bestimmt aus. Die an Stelle aller derartigen Bevorzugung tretenden Mittel sind: Beweise des Vertrauens, Konstatierung der Haltung und Leistungen in den regelmäßigen Zeugnissen (auch hier in ruhig maßvoller Form, die übrigens die wirksamste bleiben wird), Versetzung in höhere Klassen. Aber auch für die gewöhnlicheren, die laufenden Äußerungen der Anerkennung soll als Norm gelten, daß Objektivität möglichst nach allen Seiten gesichert werde. Also werde die Vergleichung mit andern tunlichst vermieden; es werde immer Maß im Ausdruck bewahrt; es werde vieles auch nur stillschweigend anerkannt; das Lob gelte mehr der Leistung als dem Leistenden; und es gelte ferner immer nur der jetzt erreichten Stufe, hinter der noch eine Leiter mit vielen weiteren Sprossen fühlbar bleibt. Nicht übel hat man jede einzelne Pflichterfüllung des Menschen als eine Abschlagszahlung auf seine große Gesamtpflicht bezeichnet: diesen Gesichtspunkt mag man auch der Jugend gegenüber schon geltend machen, obwohl es doch nicht recht sein würde, dieselbe schon nach Art der Reifen, etwa der in fester Amtspflicht Stehenden zu behandeln, der altpreußischen Beamten etwa, die immer nur „ihre verfluchte Pflicht und Schuldigkeit" tun konnten und vielleicht eines Tages eine bescheidene Auszeichnung als Gnade zu begrüßen hatten. So herb soll den jungen Menschenkindern das Leben noch nicht sein, so weit vom Garten Eden sollen sie noch nicht wohnen. Ihnen soll auch der Himmel noch nicht allzu hoch und der Czar allzu weit sein.

Denn die rechte persönliche Lebensverbindung zwischen Erzieher und Zögling — das wurde schon oben ausgesprochen — ist doch das

abschließende wie grundlegende, das zarteste und wertvollste aller der positiven Mittel zur Erziehung, der Pflege in unserm Sinne. Sie ist nicht von Natur innerhalb der gemeinsamen und öffentlichen Erziehung gegeben wie in der häuslichen, sie scheint vielleicht manchem dort überhaupt nicht hinzugehören oder doch entbehrlich zu sein, wo nicht unmöglich oder am Ende gar bedenklich. Aber in Wahrheit soll sie auch da nicht fehlen; und obwohl weniger allseitig und breit, obwohl feiner und unscheinbarer, vermag sie doch innerlich stark zu sein und stark zu wirken, den Zögling ist einem inneren Bann zu halten, der sogar weit über die Zeit des Zusammenlebens hinaus dauern kann. Das andrerseits hilft gar nichts, wenn der Erzieher mit seiner eigenen Person eine Stelle im Gemüt des Zöglings *beanspruchte*, etwa von seinem Wohlwollen spricht, seinen guten Absichten, seiner Liebe und Mühe, seiner Betrübnis: der jugendliche Mensch verlangt auf unmittelbarere Weise unterworfen oder gewonnen zu werden. Ist aber das rechte Verhältnis da, so ist für den Erzieher, nicht bloß denjenigen im natürlich intimen Kreise, eine Fülle von Einwirkungen eröffnet, die sonst sich als ganz nichtig erweisen müßten: nun wirken Blick, Ton, Rat, Bitte, Vertrauensbeweis, nun auch Zureden, auch Scherz; nun werden Wohlgefallen oder Trauer, nun auch Groll, nun Versöhnung oder Verzeihung innere Erlebnisse von bestimmender Kraft. Die erste und einfachste Pflege leistete die Mutter auf Grund der vollsten, natürlichen Lebensverbindung: hier leistet eine Verbindung rein seelischer Art die höchste Art der Pflege der reifenden Persönlichkeit.

Welche einzelnen Mittel und Gebiete die dritte, von uns als *Lehre* bezeichnete Hauptlinie der erzieherischen Wirksamkeit besitzt, ist bereits oben, um den Sinn und Umfang des Begriffs Lehre sofort darzulegen, in genügender Weise mit besprochen worden, und andrerseits muß ja in unseren besonderen, vom Unterricht handelnden Abschnitten weiter die Rede darauf kommen. Nur noch einmal sei es gesagt, daß an der Lehre in diesem unserm vollständigen Sinn viele auch außer den Lehrern teilhaben können und sollen, und daß das Lehren gerade in den freien Formen und Berührungen doch einen hohen Reiz besitzt, wie denn echte Jugendfreunde immer gern sich freiwillig lehrend erweisen und andrerseits die Jugend am meisten

sich zu solchen Erwachsenen hingezogen fühlt, die sie freundlich etwas lehren, ihr das Gefühl des zunehmenden Verstehens oder Könnens geben, das die beste Art des erhöhten Lebensgefühls ist. Und insofern ist die Lehre nicht die kühle und strenge Schwester der freundlichen Pflege: aber wer will überhaupt geradlinig voneinander abgrenzen, was als reiches Leben ineinander fließt und zusammengehört?

VII.

Die innere Organisation der Erziehung.

Wie viel es auch wert ist, die erzieherischen Maßnahmen im einzelnen recht zu treffen, so ist damit doch noch nicht der rechte Zusammenhang verbürgt. Das Werk der Erziehung, das sich über einen so großen Zeitraum ausdehnt, das es mit einer solchen Mannigfaltigkeit von Situationen, Beziehungen, Hülfen und Hemmnissen zu tun hat, bedarf des Planes, bedarf der bewußten Organisation; weder die Klarheit über das wünschenswerte Gesamtziel noch das Verständnis der jugendlichen Natur noch die Vertrautheit mit den geeigneten Mitteln im einzelnen reichen aus. Diese Organisation der Erziehung kann man sich als eine äußere denken und als eine innere. Die äußere wird die konkreten Einrichtungen umfassen nebst ihrer Abfolge und Abwandlung, die Verteilung der Aufgaben an die erziehenden Instanzen, die bestimmte Wahl der Methoden. Unter der inneren Organisation verstehen wir die Verbindung der Einwirkungen zu einheitlicher Wirkung auf feste Ziele hin, im Anschluß an die in den Zöglingen vorhandenen Triebe und Kräfte. Diese innere Organisation wird als eine vollständige, fest geschlossene freilich nur Ideal sein: als solches aber wenigstens soll sie dem zur Erziehung Berufenen vor Augen stehen.

Wie weit man auch von dem Gedanken an nebeneinander liegende Seelenvermögen entfernt sein mag, so bietet sich die gewohnte Unterscheidung von Wille, Gefühl und Intellekt (der immerhin hinreichend bestimmte Erscheinungen des seelischen Lebens entsprechen) doch als eine bequeme angesichts der Fülle des Gesamtstoffes dar. Aber auch das

Herausstellen eines besonderen Abschnitts über körperliche Erziehung wird erlaubt sein: was man an dieser Bezeichnung als widerspruchsvoll ausgesetzt hat und in welchem Sinne dieselbe festgehalten werden kann, darauf soll alsbald die Rede kommen.

Den Zusammenhang zwischen allen zu berührenden Gebieten, die Wechselbeziehungen, die fließenden Grenzen, die Übergänge wollen wir darum keinen Augenblick aus dem Sinn verlieren. Wo ist die Grenze zwischen dem körperlichen und dem geistigen Leben? Läßt sich eine erzieherische Bildung des Intellekts denken, bei der nicht der Wille mit in Anspruch genommen, mit gebildet werden müßte? Man denke nur an das Wesen der Aufmerksamkeit, um das zu beantworten. Wird nicht vom Gefühl fast alles intellektuelle Leben begleitet, auch mit gelenkt, oft beflügelt? Ist ein wertvoller Wille denkbar, der nicht durch Gefühl und Einsicht bestimmt wäre? Und erfolgt eine wertvolle Gefühlsbildung, die nicht zugleich in das Willensleben hinüberreichte? Wie eng ist der Zusammenhang zwischen dem freien Leben der Vorstellungen, das man Phantasie nennt, und dem Gefühl! Dies alles also werden wir bei der Verfolgung der einzelnen Linien nicht aus den Sinn verlieren, aber eine Unterscheidung der Linien selbst wird dadurch nicht verwehrt.

So weit man unsern menschlichen Körper als etwas vom geistigen Leben absolut Unterschiedenes ins Auge faßt, als ein Stück organisierter Materie mit funktionellem Leben nach seinen eigenen Gesetzen, kann er natürlich nicht Gegenstand der Erziehung sein. Immerhin aber kann man schon den regulierenden Einfluß auf die körperlichen Funktionen, die Gewöhnung derselben in bestimmter Richtung noch ohne Inanspruchnahme des Willens, mit hierher ziehen. Von einer Unterwerfung des Körpers zur Ermöglichung oder Erleichterung der eigentlich erzieherischen Einwirkung kann man reden, oder von einer möglichst günstigen Zubereitung desselben für deren Zwecke. Man kann auch alle die erzieherischen Maßnahmen zusammenstellen, bei denen körperliche Organe mit in Anspruch oder zum Ausgang genommen werden, und dies die Lehre von der körperlichen Erziehung nennen. Das Gebiet ist eben im ganzen umfassender, als es im ersten Augenblick scheinen mag. Wir können, alles überblickend, wohl folgende Aufgaben der „körperlichen Erziehung" unterscheiden:

Gewöhnung und Unterwerfung, Bewahrung, Ertüchtigung, und dazu noch ein Letztes, Großes, das als „Indienststellung" bezeichnet werden könnte, die Ausbildung bestimmter Organe im Interesse der höheren Erziehungszwecke. Auch hier ist eben etliches Gegenwirkung, etliches Unterstützung und etliches Übertragung.

Die Gewöhnung gilt zunächst der Regelmäßigkeit körperlicher Funktionen, durch Regelmäßigkeit der Einrichtungen, und damit erfolgt auch schon eine gewisse Unterwerfung des sinnlichen Trieblebens. Wenn die Gewöhnung innerhalb unseres Kulturlebens zugleich eine erhöhte körperliche Empfindlichkeit (z. B. in Beziehung auf Reinlichkeit, aber nicht bloß auf diese) zum Ergebnis hat, so ist das nicht etwa eine Einbuße, sondern tatsächlich auch ein erzieherischer Gewinn, wie leicht man auch seit Rousseaus Auftreten bis heute geneigt ist, in jeder Verfeinerung des natürlich Gegebenen ein Aufgeben des Gesunden zu sehen. Jene Gewöhnung zur Regelmäßigkeit in körperlichen Dingen hat aber unverkennbar ihren Wert nicht bloß für die Sicherung der Gesundheit (in dieser Hinsicht kann sogar zu feste Gewöhnung und zu unbedingte Regelmäßigkeit auf Verwöhnung hinauslaufen, wie das namentlich von Locke hervorgehoben worden ist), sondern auch für das seelische Leben: sie bildet eine nicht verächtliche Grundlage für eine gleichmäßige und zufriedene Gemütsstimmung und für eine stetige Disposition des Willens. Übrigens ist die Rolle der körperlichen Gewöhnung nicht etwa mit dem frühesten Lebensstadium abgeschlossen: es gilt auch weiterhin fort und fort die rechten Gewöhnungen an allerlei Punkten zu erwerben und verkehrte, ungünstige Gewöhnungen fernzuhalten: nicht bloß der Regel überhaupt das körperliche Leben untertan zu erhalten, sondern auch wertvolle Bedürfnisse (ein ausreichendes Bewegungsbedürfnis z. B.) lebendig zu erhalten und zum nötigen oder nützlichen Entbehren fähig zu bleiben.

Bewahrung und Ertüchtigung sollte zusammen die zweite Seite körperlicher Erziehung bilden. Die erste würde also wesentlich mit Gesundheitspflege zusammenfallen, ausdrücklich aber doch in dem Sinne, daß die Gesundheit immer als Grundlage der möglichsten Erziehungsfähigkeit zu denken ist, nicht als Selbstzweck, und daß dann auch die Rücksichten der Gesundheitspflege mit den eigentlich erzieherischen Zwecken in das rechte Verhältnis gesetzt werden. Denn

nichts als eine strotzende körperliche Gesundheit ernstlich anzustreben (was gegenwärtig manchem so in den Sinn zu kommen scheint), geht natürlich nicht an, nicht bloß weil das Leben vieles andere erfordert, sondern auch weil sich damit sehr unerfreuliche Erscheinungen des inneren Lebens leicht verbinden. Wie oft gerade eine zartere Gesundheit mit einem edlen Innenleben sich verbunden zeigt, daran braucht man nur zu erinnern; doch bleibt darum die Aufgabe des möglichsten Schutzes selbstverständlich bestehen. Und so werden die Fragen der grundlegenden Körperpflege im frühesten Lebensstadium, aber auch diejenigen der geeignetsten Ernährung und Kleidung, des Verhältnisses von Schlaf und Wachen, von Ruhe und Bewegung u. s. w. für alle die folgenden Stadien der Jugend in den pädagogischen Systembüchern oder Programmen immer wieder erörtert, und die Theorie ist über vieles ganz klar und fest, wogegen die landläufige Praxis immer wieder sündigt; bei anderem sind die Anschauungen erheblichem Wechsel unterworfen gewesen und erst die exakten Untersuchungen neuerer Wissenschaft haben sicherere Grundlagen ergeben. Indessen ändern sich einigermaßen auch die körperlichen Bedürfnisse und Bedingungen mit den Jahrhunderten und den Kulturverhältnissen, wie sie ja auch von klimatischen Einflüssen mit abhängen.

Da ist denn also zu fragen: welche Rolle spielen die bloßen Reizmittel neben den eigentlichen Nährmitteln? welche Gefahr hat ihre Anwendung im frühen Alter, oder während der ganzen Jugendzeit? welche Wirkung tut insbesondere jeglicher Alkoholgenuß während dieser Jahre, Wirkung auf das Nervenleben, das Leben des Intellekts, der Gefühle, des Willens? (Wie abstumpfend er sich in allen diesen Seiten erweist, kann die Beobachtung immer wieder lehren.) Wie beeinträchtigt andrerseits eine substantiell unzulängliche Ernährung die zusammenhängende Arbeit des Gehirns, und in welchen Erscheinungen des Nervenlebens pflegt sie sich fühlbar zu machen? Welches Maß von Schlaf ist den verschiedenen Altersstufen nötig, und welche Stunden sind die geeignetsten? (Die ehedem so beliebte Polemik gegen reichlichen Schlaf überhaupt ist allmählich von bestimmten Erfahrungen zurückgedrängt worden; die Zeiten sind nicht mehr, wo man das Schullernen auch bei jüngeren Kindern mit Tagesgrauen beginnen konnte, um es mit einer letzten Memorierarbeit vor dem Einschlafen zu beschließen. Frische Aufmerksamkeit ist nur nach

voll ausreichendem Schlaf zu erwarten.) Ferner: wie wird durch die Beschaffenheit der Zimmerluft und durch die Temperatur zugleich mit der Atmung und sonstigen bestimmteren Körperfunktionen das gesamte persönliche Wohlbefinden beeinflußt, und damit auch wiederum die Frische und Ausdauer zur wünschenswerten geistigen Betätigung? (Die Schätzung guter Luft hat zwar in unserm Kulturleben in den letzten Jahrzehnten außerordentlich zugenommen und die Wirkung dieser und verwandter Veränderungen auf den durchschnittlichen Gesundheitszustand ist handgreiflich, aber weit genug verbreitet ist die rechte Erkenntnis und Gewöhnung unter uns noch lange nicht, und in deutschen Schulhäusern steht es in dieser Hinsicht zum Teil noch äußerst ungünstig, zur großen Unehre unserer Kultur und Pädagogik oder doch der betreffenden Pädagogen! Die Ansprüche an Ventilation und Temperatur sind hier vielfach noch der dumpfen nordischen Bauernstube entnommen; der Kultus der Wärme auch in Gestalt von überheizten Stuben ist einer der physiologisch und kulturhistorisch erklärlichen, aber doch höchst unerfreulichen und eben auch vom pädagogischen Standpunkt aus zu bekämpfenden Erscheinungen.) Entschieden große Fortschritte hat man seit stark hundert Jahren in der gesundheitfördernden Bekleidung der Kinderwelt gemacht, und auch das Recht auf reichliche Bewegung zwischen der notgedrungenen täglichen Sitzzeit wird längst nirgendwo mehr bestritten, aber darum doch noch keineswegs überall nach Möglichkeit zugestanden. Daß mit der so weithin verlangten körperlichen Passivität auch eine gewisse Lähmung frischen Willenslebens überhaupt sich einstellt, vielleicht ein vages Träumen, leeres Brüten, dumpfes Versinken, dies ist hier der bei weitem wichtigste Gesichtspunkt, wichtiger noch als derjenige der Billigkeit gegenüber den jugendlichen Lebensrechten.

Allem Erwähnten schließt sich dann an das Ziel der Abhärtung (das übrigens bei der Zurückweisung von allzuviel Wärme und anderem schon mit im Spiele war). Auch dieses Ziel ist ja im ganzen zu viel größerer Anerkennung gekommen, als es lange Zeit, namentlich im 18. Jahrhundert, genoß, und der Wert davon ist wiederum nicht bloß der der größeren Widerstandsfähigkeit gegen Erkrankung, sondern auch des frischen Selbstgefühls oder Unabhängigkeitsgefühls. Die Abhärtung der Haut — denn auf diese läuft es vor allem hinaus, während freilich auch noch Abhärtung gegen allerlei leichteren Schmerz,

gegen oberflächliches Unbehagen hinzukommen soll, dies allerdings eine mehr moralische als physische Abhärtung — diese äußere Abhärtung wird aber in unserer Zeit leicht aufgewogen durch eine um so größere Empfindlichkeit des Nervenlebens, wie eben unsere ganze, sich immer „verfeinernde" Kultur eine solche mit sich bringt. Ein gesunder Zustand des Nervensystems hängt ja einerseits mit von alledem ab, was vorher als hygienisch bedeutend erwähnt wurde, von der Luft und Temperatur, in der man lebt, von der Art der Ernährung oder den neben sie tretenden Reizmitteln u. s. w. Aber dazu kommt denn doch das Maß der Ansprüche und Zumutungen an die Leistung der Nerven selbst. Eine der augenfälligsten Verfehlungen aus früherer Zeit war die Verfrühung der eigentlichen Lernarbeit, von der man ja nach und nach ganz allgemein abgekommen ist; dagegen wird über den Umfang, die ununterbrochene Dauer der Lernaufgaben, über Überbürdung in dieser oder jener Form weithin geklagt (in andern Ländern zum Teil mehr und mit mehr Recht als in Deutschland), und Überreizung der Nerven erfolgt wohl noch häufiger durch unweise Einrichtung häuslichen Lebens, durch Verfrühung der stärkeren Erregungen, durch Gewöhnung an starke Reize, durch die ganze Ungunst unserer äußeren Kulturgestaltung.

Ein besonders wichtiges und schwieriges Gebiet des Nervenlebens ist das sexuelle, und die möglichste Behütung nach dieser Seite haben die ernstesten Pädagogen immer als ein großes Anliegen empfunden: immer, d. h. wenigstens seit der Zeit der Philanthropinisten, zu deren Verdiensten die offene Besprechung all der unseligen Verfrühung und der versteckten Vergehungen auf diesem Gebiete gehört. Früher galten die Klagen und Sorgen mehr den groben und regulären Formen der Unkeuschheit, die aber innerhalb unserer Jugenderziehung tatsächlich die geringere Gefahr bedeuten. Wie viel gegen die angedeuteten körperlichen — und doch zugleich sittlich so tief greifenden — Verirrungen auch eben auf dem körperlichen Wege, prophylaktisch namentlich, geschehen kann und soll, darüber muß man sich die nötige sachliche Orientierung verschaffen. Und man muß nicht meinen, daß wesentlich durch Verführung oder durch Überreizung der Phantasie die Vergehungen hervorgerufen zu werden pflegten, da im Nervenleben des einzelnen (und des Schwächlichen wohl noch mehr als des Kräftigen) immer die Gefahr gegeben sein kann. — Da hier auf Übertragung

eines Übels auf moralischem Wege die Rede gekommen ist, so sei noch der Möglichkeit körperlicher Übertragung — zumeist der bekannten Kinderkrankheiten — gedacht: zur körperlichen Bewahrung gehört eben auch, innerhalb des jugendlichen Zusammenlebens, die Überwachung aller Ansteckungsgefahr, ein Gebiet, auf dem die Behörden ihre bestimmten Vorschriften erlassen haben und jeder einzelne an der öffentlichen Erziehung Beteiligte sich der nötigen praktischen Einsicht befleißigen muß.

Zur Aufgabe der rechten Gewöhnung und Behütung kommt die der körperlichen Ertüchtigung. Hierher gehört alle gymnastische Betätigung, die planvolle und gebundene, wie in unserem deutschen Turnen, und die freiere der Bewegungsspiele. Die eine dieser beiden Linien um der andern willen zu verachten, ist man nicht berechtigt. Freilich kann das Schulturnen bei sehr strenger Durchführung der äußeren Ordnung etwas Unfreudiges erhalten und bei mangelhaften hygienischen Vorrichtungen (Räume, Luft, Heizung) auch sein gesundheitlicher Wert ganz in Frage gestellt werden. Und jedenfalls ist ihm die Ergänzung durch das freie, rüstige Spiel durchaus zu wünschen, als Ergänzung nach der körperlichen wie der moralischen Seite: denn es werden dabei doch Funktionen angeregt, die das Turnen kaum mit sich bringt. Im ganzen handelt es sich um Kräftigung der Muskeln und Sehnen, um Beförderung des Blutumlaufs und der Atmung, um Schmeidigung der Glieder, um Schwindelfreiheit und auch — warum soll das nichts gelten, warum soll es erzieherisch nicht gewürdigt werden? — um Anmut der Bewegung und Haltung. Dazu nun aber die Wirkung nach innen: frisches Lebensgefühl, Überwindung natürlicher Zaghaftigkeit, Mut und Kraftbewußtsein, Unabhängigkeit und wo möglich Frohsinn; dazu ferner auch der Eifer um Vervollkommnung, die Freude am eigenen fortschreitenden Können, an Überwindung von Schwierigkeit und Gefahr, Wetteifer auf einem Gebiete, wo er keine vergiftende Wirkung nach innen tun wird, wo er die Gemeinschaft vielmehr zusammenbindet als durchsetzt und trennt. Das freie Bewegungsspiel aber, das natürlich nach Maß- und Kraftanforderungen den steigenden Altersstufen entsprechen muß, entwickelt noch in anderer Weise Aufmerksamkeit, Gemeinschaftsgeist, harmloses Selbstbewußtsein, Hingabe und Ausdauer, Frohsinn, dazu Entschlußfähigkeit und freie Gewandtheit, auch etliche praktisch-naturwissen-

schaftliche Erfahrung, so daß die erzieherische Ausbeute sicherlich über das Körperliche hinaus allen Seiten gilt. Daß nun auch nach gewissen Seiten hin eine gefährdende Wirkung davon ausgehen kann, wen will das wundern? Was hier erworben wird, bedeutet für sich immer nur formal-persönlichen Gewinn: wenn die Hingabe an diese Betätigung das Interesse für den anzueignenden Kulturinhalt und für die zusammenhängende Inanspruchnahme, die feinere Arbeit auf intellektuellem Gebiet, die Empfänglichkeit für die idealsten Sphären des Wollens und Denkens hemmt oder schädigt, so ist das zweifellos vom Übel, und das Gleichgewicht zu halten wird weder den Individuen noch den Nationen leicht. Doch auch innerhalb des Turnens und und Spielens selber ist Ausartung nicht ausgeschlossen. Zwar werden wir vielleicht das Streben nach turnerischen Gipfelleistungen nicht ohne weiteres im Sinn der Griechen als unedles Athletentum ansehen, aber das Mißliche, das an die bestimmten Arten des „Sport" sich zu heften pflegt (Einseitigkeit des Interesses und der Ausbildung, unverhältnismäßig volle Hingabe an ein nicht in sich selbst wertvolles Ziel, Beförderung eines äußerlichen Ehrgeizes) kann uns nicht gleichgültig lassen; zum mindesten ist eine Verfrühung dieser Bestrebungen zu bekämpfen. Für eine reifere Periode können sie höhere Schätzung erfahren unter dem Gesichtspunkt der selbstgewählten persönlichen Ziele und des hohen Maßes von Hingabe, Ausdauer, Entsagung, das sie erfordern oder entwickeln. Andrerseits darf man vielleicht wünschen, daß zwischen die jetzt gepflegten Übungen gewisse Fertigkeiten oder „Künste" wieder mehr gestellt würden, die im Zusammenhang mit äußeren Kulturveränderungen wesentlich abhanden gekommen oder doch zurückgedrängt worden sind, wie Bogenschießen, Reiten und wohl auch verschiedene Arten des Fechtens.

Doch dies führt schon hinüber auf das nächste Feld der körperlichen Erziehung: die Ausbildung der Sinneswerkzeuge sowie besonders wichtiger Einzelorgane. Eingeschoben sei hier aber zunächst und den obigen Bemerkungen über körperliche Bewahrung nachgetragen, daß gerade die Sinneswerkzeuge auch einer sorgsamen Behütung besonders bedürfen. Was dem Auge an Schonung und Vorsicht gebührt, pflegt immerhin noch eher beachtet zu werden als was auch das Ohr verlangt: schädigende Einflüsse nach dieser Seite (etwa im Zusammenhang mit unscheinbarer Erkrankung) und leichtere Grade

der Hemmung werden selten ernst genug genommen, während doch der Nachteil mangelhaften Gehörs für die gesamte Erziehbarkeit, ja für das gesamte innere Verhältnis zum Leben, sehr bedeutend ist. Daß die Sinne überhaupt einer zusammenhängenden und planvollen Ausbildung bedürfen, ist keineswegs allen Erziehern und zu allen Zeiten gegenwärtig gewesen, darf aber niemandem, der mit Erziehung zu tun hat, zweifelhaft oder unwichtig sein. Es handelt sich hier freilich um eine Wechselwirkung zwischen intellektueller und physischer Ausbildung: schon die erste Unterscheidung bestimmterer Gegenstände oder Vorgänge innerhalb des Gesamtfeldes der ineinander verschwimmenden Objekte ist geistiges Erwachen, und so verbindet sich weiterhin der Fortschritt der sinnlichen Tüchtigkeit mit dem der intellektuellen. Zur wechselnden Genauigkeit des Unterscheidens, des Zusammenfassens, des Auffassens von wesentlichen Merkmalen, zur wachsenden Befreiung aus dem Zustand natürlicher Verworrenheit führt zum Teil die natürliche Entwicklung, die Selbstentfaltung des Individuums unter dem Druck und Reiz der Lebensumgebung, aber doch nur bis zu einem gewissen (bei den Individuen sehr ungleichen) Grade, und durchweg nur auf bestimmten Gebieten: der Erziehung fällt hier durchaus die Aufgabe planvoller Anleitung, Übung, Hülfe, Erweiterung und Erhöhung zu. Ihr natürlichstes Hauptgebiet ist dabei die Naturgeschichte, aber dazu doch auch die Erdkunde nach ihren grundlegenden, am Heimatboden zu lösenden Aufgaben, dazu ferner der experimentelle Teil der exakten Wissenschaften, dazu auch vielerlei Kulturhistorisches und technisch-Kulturelles, dazu endlich auch Kunsterzeugnisse und höhere Kunstgebilde. Übungen im Abschätzen und Messen mögen sich einerseits mit Spiel und andrerseits mit wissenschaftlichem Elementarunterricht verbinden; das Zeichnen ergibt eine andere wertvolle Gelegenheit. Überall schließt sich die Bildung von Kategorien an, von Gattungsbegriffen, und die Pflege exakter sprachlicher Benennung.

Steht der Gesichtssinn durchaus im Vordergrund, so läßt sich auch der Tastsinn, namentlich im frühen Stadium, sehr wohl planmäßig pflegen, und Geschmack und Geruch verdienen mindestens insofern erzieherische Beachtung, als der erstere allerlei natürliche Antipathien im Interesse der gesunden Ernährung und gelegentlichen Heilung überwinden muß, der letztere zur Unterscheidung guter und

schlechter Luft wertvoll zu werden vermag. Weit bedeutendere und edlere Aufgaben bleiben dem Gehör: Musik und Sprache sind die großen Hauptgebiete, für welche die Erziehung das Gehör in Anspruch zu nehmen hat. Allerdings alsbald wiederum in inniger Verbindung mit der seelischen Wirkung, die davon ausgehen soll: die Entwicklung des feinsten musikalischen Gehörs wäre uns kein erzieherisches Ziel von irgend welcher Bedeutung, während man an anderen technischen Seiten des Gesang- und Musikunterrichts immer auch einen allgemeinen pädagogischen Wert finden kann. Und wenn wir auch von Gesang und Musik nicht jene tiefstgehende Wirkung auf Gesinnung und Willensstimmung erwarten werden, an welche die Griechen übereinstimmend geglaubt haben, so ist doch die innige Verbindung der sinnlich-klanglichen Seite mit der seelischen auch uns von hohem Werte, und wenn wir den Gesang der Instrumentalmusik nicht bloß der Zeit nach voraufgehen lassen, sondern ihm die höhere erzieherische Bedeutung schlechthin beimessen, so bleiben wir darin wenigstens auch der Schätzung der Alten nahe. Dem Singenden wird die Brust weit: das mag man buchstäblich und leiblich nehmen oder „tropisch".

Weniger noch als beim Gesang bleiben wir mit der Pflege der Sprache im Bereich des Physischen stehen. Aber auch die bloß physische Seite soll uns nicht unbedeutend sein. Die Nötigung zu sorgsamer reiner Lautaussprache, zu vollem Stimmklang, zum rechten Fluß und Zusammenhang, zur freien und leichten Modulation beim Lesen und Sprechen, ist ein gar nicht geringes Stück der persönlichen Erziehung, und bei wem man das antrifft, da erblickt man darin nicht mit Unrecht ein erfreuliches Anzeichen erfolgter Zucht, oder doch günstiger Übertragung und Gewöhnung. Durch die Schriften der verschiedensten Pädagogen von griechischen und römischen Zeiten her, der Humanisten aus allen Ländern und der Späteren, der Idealisten wie der Praktiker, geht das Dringen auf die Pflege guter Aussprache und Sprachgewöhnung von den ersten Jahren an. Unsere deutsche Erziehungspraxis hat darin mehr, als erträglich ist, versäumt und vernachlässigt; die Mundarten — nicht nach ihrem unanfechtbaren Eigenklang, sondern nach ihrer Lässigkeit, Enge oder Verschwommenheit haben ein Streben zum Bestimmten und Klangvollen nicht recht aufkommen lassen, und was an schulender Zucht in den Schulen ge-

leistet zu werden pflegte, war Pedanterie und oft Unnatur. Die Pflege guter Aussprache ist ein elementares Stück der Willenserziehung wie der ästhetischen.

Es ist neben den Sinnes- und den Sprachorganen noch ein körperliches Organ, das der erzieherischen Pflege harrt: ein kostbares Stück der menschlichen Ausstattung: der Hand. Sie erfährt zwar im Grunde eine reiche Ausbildung schon durch das gewöhnlichste Bedürfnis des Lebens, und im herkömmlichen Schulunterricht hat sie ja schreibend und wohl auch zeichnend und bei Mädchen noch strickend und nähend nicht wenig zu leisten, um dessen, was ihr beim Klavier- oder Geigenspiel zugemutet wird, gar nicht zu gedenken. Aber wofern ihr nicht allgemeiner eine Ausbildung vergönnt wird in dem Sinne, den man mit „Handfertigkeit" zu verbinden pflegt, also zu etwas dem „Handwerk" nahe Kommendem, zur Fähigkeit technischen Gestaltens und nützlichen Erzeugens, da hat man doch recht, ein Stück der persönlichen Bildung zu vermissen, und die Bestrebungen auf allgemeinere Einführung oder Wiedereinführung dieser Betätigung müssen als gesunde dem gesunden Blick gelten. Immer wieder: nicht einfach um der Hand willen oder um des Könnens willen, sondern mehr noch wegen der Wirkung nach innen, der entstehenden ruhigen Befriedigung, der Befreiung vom ermüdenden Spiel der abstrakten Gedanken, und auch eines gewissen sympathischen Verständnisses für diejenigen, deren Leben im wirklichen Handwerk dahingeht. So aber ist es mit allen den berührten Gebieten der „körperlichen Erziehung", daß das Körperliche dabei nur den Ausgang bildet und es sich bereits um Bildung des Willens, des Intellekts, ja der Gesinnung handelt. Alles dieser Art aber in einem besonderen Abschnitt zusammenzufassen, hat den Vorzug, daß man das einzelne um so weniger übersehen oder mißachten wird. Alles Berührte bildet doch gewissermaßen eine erste Ausstattung für die weitere Reise durch das Erziehungsland und das hinter ihm liegende Land des Lebens. Ist nicht auch der Vorrat an sinnlich Angeschautem ein Bestand, eine Art von Kapital, mit dem dann die Phantasie und die Begriffsbildung zu wirtschaften, von dem sie gewissermaßen zu leben haben? Droht nicht jede abstrakte Bildung öde und unecht zu werden ohne den Hintergrund reichlicher Sinnesbilder?

Die Bildung des Willens ist offenbar das höchste Anliegen der Erziehung, und doch auch das nächste, und es darf darum von ihr hier sofort geredet werden. Sie hat auch kaum je und irgendwo in ihrer Wichtigkeit verkannt werden können, aber über die Art, wie eine Willensbildung erfolge, ist man sich wenig klar gewesen, hat man sich vielfach in naiver Täuschung befunden. Die bestimmte Erfassung der grundlegenden Vorgänge namentlich ist sehr neu. Der allgemeinste, der durch die Geschichte der Erziehung und selbst des pädagogischen Denkens hindurchgehende Irrtum ist, daß man den wesentlichen Teil der Willensbestimmung von Belehrung und Einsicht erwartet, und namentlich also auch von wirksamer Übermittlung fremder Einsicht. Des Sokrates Anschauung, daß das Wissen des Tugendhaften die Tugend verbürge, hat, wenn auch in abgeschwächter Form, weithin sich herrschend erwiesen, nicht bloß im Altertum, und noch weniger bloß bei philosophischen Denkern: das Ausbleiben jener Wirkung empfindet man dann wohl als eine Abnormität. In Wirklichkeit kommt es zunächst darauf an, daß überhaupt ein Wille sich im Individuum bilde, dann, daß derselbe die rechte weitere Entwicklung nehme, die rechten Eigenschaften gewinne, und dazu denn, wenn auch nicht zeitlich erst hinterher, daß er sich mit dem rechten Inhalt erfülle. Diesen Inhalt freilich hat die Einsicht zum Teil zu liefern, aber weder sie allein, noch sie gerade mit irgend welcher Sicherheit der Wirkung. Um das sogleich zu sagen, so ist das Verhältnis zwischen Einsicht und Wille, und ebenso das zwischen Gefühl und Wille, wie nicht minder dasjenige zwischen Gefühl und Phantasie und was man sonst zusammenstellen mag, bei den Individuen sehr verschieden, einigermaßen verschieden auch bei den Nationen oder den kulturellen Entwicklungsstufen. Auch schätzen die Nationen nicht in gleicher Weise den Wert einer kräftigen Willensentwicklung, und ebensowenig widmen sie ihr die gleiche Pflege. Ganz im Vordergrund steht sie bekanntlich in der englischen Schätzung und in der englischen Erziehung. Wenn man immer wieder Willensmenschen, Verstandesmenschen, Gefühlsmenschen zu unterscheiden Anlaß findet, je nachdem diese Seiten nicht nur als die zumeist entwickelten, sondern als die beherrschenden hervortreten, so gibt es jedenfalls auch Kombinationen von besonderer Kräftigkeit; Willens- und Verstandesmensch zugleich zu sein, das verbürgt die größten praktischen Lebenserfolge; als Nation

ist die altrömische durch diese Verbindung charakterisiert. Gefühl und Wille in gleichem Vollgewicht, das ergibt im günstigsten Fall die Idealisten der Tat (nicht die Schwärmer), etwas so Schönes also, daß man nicht etwa eine geschichtliche Nation als Vertreterin dieser Verbindung nennen könnte. Um so weniger fehlen diejenigen Nationalitäten, bei denen sich ein heftiges Triebleben leicht zu stürmischem Wollen und Fühlen zu entwickeln scheint. Es ist auch ein sehr bestimmt ausgeprägter Wille möglich ohne alle Bestimmtheit durch ein verständiges Denken: nicht bloß die Erscheinung des Eigensinns gehört hierher, sondern auch die des „spleen"; die Hingebung an manche Ziele des Sport bleibt nicht weit davon entfernt. Und alledem gegenüber die Erscheinung der Willenlosigkeit oder Abulie, eines Zustandes, in dem die klarste Einsicht und das richtigste Gefühl, ja das offenbarste sachliche Bedürfnis doch nicht zu irgend einem zusammenhängenden Wollen zu helfen vermag (obwohl ein gelegentliches, momentanes, kräftiges Handeln den Menschen dieser Art nicht unmöglich ist). Wie sehr man nun ein schönes Gleichgewicht statt aller solcher Einseitigkeiten sich wünschen mag, so ist es doch weder dem einzelnen so leicht beschieden, noch bietet es da, wo es bei einzelnen oder auch in Nationen erreicht scheint, das günstigste Bild dar: eine gewisse Neutralisierung der Eigenschaften liegt nahe. Daß das Willensleben zu sehr zurücktrete, diese Gefahr scheint sich aus hochentwickelter Geisteskultur leicht einzustellen; daß wir Deutschen viel Ursache haben, das Ziel der Willensbildung gegenüber anderen nicht zu vergessen, braucht nicht bewiesen zu werden. Aber immerhin soll es uns in der Erziehung vielmehr um die rechte Verwebung dieses Ziels mit den andern zu tun sein, als um eine absichtliche Einseitigkeit — des äußern Erfolges wegen, da doch eine gewisse Verrohung leicht herauskommen könnte.

Wie ein Wollen überhaupt im Menschen entsteht aus den Bewegungstrieben, durch Einwirkung von Erinnerungsvorstellungen, durch die Bildung und Wirkung bestimmter Bewegungsgefühle, braucht hier nicht näher beleuchtet zu werden. Auch nicht die Unterschiede in der wissenschaftlichen Auffassung dieses ganzen Prozesses. Von den einzelnen Wollungen geht dann die Entwicklung weiter zu dem, was man einen Willen als persönliche Eigenschaft nennen kann. Aber schon in jenen einzelnen Wollungen zeigt sich individuelle Ver-

schiedenheit, was Bestimmtheit oder Unbestimmtheit, Energie oder Mattheit betrifft, auch Dauer oder Flüchtigkeit. Und die Verschiedenheiten, welche späterhin das ausgebildetere Willensleben zeigt, sind weit mannigfaltiger, schon unter dem formalen Gesichtspunkt. Als formale Tugenden des Willens lassen sich nennen: Festigkeit, Bestimmtheit, auch Klarheit (die ihrerseits freilich auf gesunde Verbindung von Wille mit Einsicht hinweist), Ausdauer, Zusammenhang, vielleicht Zähigkeit; ferner Aktivität, die sich als Mut, als Entschlossenheit, als Unternehmungslust darstellen mag; und weiterhin Elastizität, d. h. nicht nur Erregbarkeit, sondern auch die Fähigkeit sich auf neue Ziele hinzuwenden, nicht bloß in gewohnten Bahnen sich zu bewähren, überhaupt eine gesunde Bestimmbarkeit, welche die Psychologen wohl Motivität nennen. Es gibt in der wirklichen Welt viel achtungswerten, aber erstarrten Willen, ja es scheint der gewöhnlichste Verlauf, daß im späteren Teil des Lebens der Wille der Personen eine solche Erstarrung erleidet, die dann unter Umständen als Treue gegen Aufgaben oder Personen sich immerhin gewinnend darstellen mag. Und als Untugenden des Willenslebens wären gegenüberzustellen: ein Steckenbleiben in bloßen Velleitäten, oder auch ein Beherrschtwerden von bloßen Trieben und augenblicklichen Impulsen, oder ein Turbiertwerden durch Affekte, oder ein Hinweggerissenwerden von Leidenschaften; dazu ferner Mattheit überhaupt, Passivität, Unstetigkeit, Unentschlossenheit, Verzagtheit, Furcht, Ängstlichkeit; und andrerseits Tollkühnheit, Dreistigkeit, und ferner Eigensinn, Starrsinn.

Die erzieherische Einwirkung auf diese ganze formale Seite der Willensbildung ist nach ihren einzelnen Mitteln schon in früheren Abschnitten berührt worden. Auf den Zusammenhang der Willensdisposition mit körperlicher Grundlage sei vor allem noch einmal hingewiesen: sicherlich behält hier das Angeborne seine besonders große Bedeutung, und auch von den sich ablösenden körperlichen Zuständen bleibt das Wollen in erheblichem Maße abhängig. Gerade darum hat aber auch die Gestaltung der körperlichen Erziehung hier so großes Gewicht: mangelnde Frische, mangelndes Gesundheitsgefühl lassen, wenn man von besonders gearteten Seelen absieht, ein tüchtiges Wollen nicht leicht aufkommen. Und doch wäre es andrerseits ein Irrtum, anzunehmen, daß sich nun jene körperliche Frische, daß sich

etwa auch die körperlich-moralische Selbstgewißheit und Entschlossenheit des guten Turners ohne weiteres auf beliebige andere Gebiete des Wollens übertrage. Überhaupt ist es dem Menschen wohl nicht leicht gegeben, auf allen beliebigen Linien recht lebendigen Willen zu entfalten; ohne Beschränkung ist auch hier keine rechte Stärke. Aber darum könnte die Erziehung doch die Verantwortung nicht tragen, wenn sie nicht mit allen ihren Mitteln fördernd eingriffe. Und ihre Aufgabe freilich ist hier die schwierigste.

Daß die erzieherische Gegenwirkung nicht zur Hemmung der Willensentwicklung des Zöglings werde, ist eine berechtigte Sorge: ein völlig erzielter und so wohlgefällig erscheinender Gehorsam, eine willige Fügsamkeit, eine tadellose Wohlerzogenheit sind noch nichts weniger als Bürgschaft für zuverlässigen persönlichen Willen. Vor der ungünstigen Beurteilung jedes hervortretenden Eigensinns haben tiefer-blickende Pädagogen vielfach gewarnt. Zugleich beugen oder brechen, und doch stärken oder stark erhalten — das ist das fast Unmögliche, was hier möglich werden soll.[26]) So ist denn auch die Gewöhnung, so gewiß sie ein Stück der Willensbildung zu leisten hat, so gewiß ohne sie überhaupt ein zusammenhängendes Wollen kaum denkbar ist, keins der höheren Mittel, keins von entscheidender Bedeutung. Und selbst die Wirkung des durch die Umgebung, durch die Lebensgemeinschaft dargebotenen Beispiels wird nicht in der Regel tief gehen; sie wird wesentlich wiederum nur eine Art der Gewöhnung sein oder sich auf einzelne Handlungen und etwa Stimmungen erstrecken. Daß freilich auch Mut, kaum minder als Angst, anstecke, hat Jean Paul hübsch ausgesprochen. Was aber das Vorbild im höheren Sinn betrifft, so ist darüber schon oben das Hierhergehörige gesagt: daß es über Gefühl und Phantasie hinaus praktisch für die persönliche und dauernde Willensgestaltung fruchtbar werde, setzt sehr günstige Bedingungen voraus. Es handelt sich aber auch nicht von vorn herein um ein Wollen im Großen, ein Wollen in die Ferne, sondern im Einzelnen oder in die Nähe; nicht, als ob nur das auf Erreichbares gehende Wollen überhaupt einen Wert habe, aber die eigentliche Schule des Willens liegt doch in dem, was wirklich zu leisten möglich und nötig ist. Wenn nun, wie schon berührt, eine schroffe Gegenwirkung den Willen leicht allzusehr unterwerfen und damit entkräften wird, so ist doch eine gewisse Kräftigkeit der Zucht im allgemeinen

günstiger als eine weiche Nachgiebigkeit, eine Umgehung aller Zusammenstöße: auch Hemmungen muß der Wille erfahren, wenn er recht aufwachen soll — abgesehen davon, daß Hemmungen und sonstige Zucht ja nötig sind, um von verkehrten Entwicklungswegen hinwegzubringen.

Wichtiger freilich als diese negativen Maßnahmen sind die positiven: es müssen Aufgaben gestellt werden (nicht etwa bloß Lernaufgaben), müssen Ziele gesetzt, muß die Bewältigung verlangt, Ausdauer in steigender Proportion auferlegt werden; es muß andrerseits ein möglichstes Maß freier Bewegung, Entschließung und Betätigung gewährt, es müssen bestimmte Gelegenheiten gegeben werden zur volleren Willensbewährung, zur Ausdauer, zum Mut, zur Selbstbeherrschung. Vieles bietet in allen diesen Beziehungen, in seinen bescheidenen Grenzen, das Spiel, und es können in der Tat diese bescheidenen Grenzen sehr ausgedehnt werden (man denke an die anstrengenden und aufregenden Spiele der englischen Jünglinge): aber die Willensbildung muß doch ausdrücklich aus der Region des freien Spieles in die des verantwortungsvollen Lebens hinübergeführt werden, und nicht erst das eine schlechthin *nach* dem andern kommen. Wenn Unterlassung in allen diesen Beziehungen ein bedauerlicher erzieherischer Mangel ist, so muß man andererseits auch da Bedauern hegen, wo die gesamte Willensbildung zurückgedrängt wird durch eine zu starke Inanspruchnahme des Intellekts, wie das innerhalb unserer Schulerziehung ja freilich sehr leicht der Fall ist: den Weg durch das Denken zum Wollen machen nur gewisse bedeutende Naturen; vom regelmäßigen Sollen oder Müssen zum selbständigen Wollen ist noch weniger ein leichter Übergang. Ehedem gab es noch andere Klage: die pädagogischen Schriftsteller aus der Zeit vor hundert Jahren erheben immer wieder ihre Beschwerde dagegen, daß man den Kindern vor allem Gefühl beibringen, sie in das reiche, aber weiche, das bewegliche, aber verschwommene Gefühlsleben der erwachsenen Generation hineinziehen wolle, und sicherlich war das der Willensbildung nicht förderlicher als die andere Einseitigkeit. Überall aber, wo die Willensbildung nicht als ein fester Hauptbestandteil in die geordnete Erziehung verwoben ist, bleibt neben der Gefahr der Verkümmerung diejenige einer *wilden* Entfaltung.

Das wünschenswerte Ergebnis der Willensentwicklung nach der

formalen Seite bezeichnet man, wenn man von Charakter spricht. Dabei wird freilich wohl auch an die persönliche Art des Fühlens oder an die Denkungsart gedacht, aber die Beschaffenheit des Willens, und die damit verbundene Art des Handelns, der fest, stetig und zuverlässig gewordene Wille ist doch das Wichtigste. Daß in der Bildung von Charakteren die zentrale Aufgabe der Erziehung liege, ist der Ruf, der gegenwärtig immer wieder erschallt und offenbar den Rufenden selbst ein mannhaftes Wohlgefühl bereitet. Sollte nicht diejenige Forderung immer als die selbstverständlichste erscheinen, die innerhalb der vorhandenen Verhältnisse am wenigsten leicht sich von selbst erfüllt? Und die nivellierende Kultur der Gegenwart ist ihr ungünstig genug. Zwar, wenn man schon damit zufrieden ist, daß die Person ihre bestimmte Art behaupte und sich innerhalb der umgebenden Welt und ihr gegenüber, ihr zum Trotz behaupte, dann ist vielleicht die Zeit des verschärften Kampfes ums Dasein geradezu günstig. Aber die Forderung sicherer Charakterbildung wird doch in einem höher gehenden Sinn aufgestellt. Für Herbarts Jünger muß der Zögling aus der Erziehung als „sittlich religiöser Charakter" hervorgehn. Schlimm für die Erziehung, die dann so erschreckend viele Nieten aufweist! Und auf die englische (d. h. die aristokratisch-englische) Erziehung blickt man immer wieder mit Neid und Respekt hinüber, die Charakterbildung zum bestimmten Ziel und allgemeinen Ergebnis habe. In bestimmten, weltmännischen Kreisen trachtet man wenigstens der gereiften Jugend rasch und sicher diese Wohltat angedeihen zu lassen, daß man vermittelst bestimmter Umgebung und Überlieferung Charaktere züchtet, wobei denn Eigenschaften wie Sicherheit des Auftretens, Selbstschätzung, Abgeschlossenheit, Beharren bei bestimmten Anschauungen das Wesentliche sind. Aber im Grunde ist schon die Gleichförmigkeit, welche herauskommt, dem eigentlichen Wesen des Charakters entgegen. Ein Charakter, der sich nicht von innen heraus bildet, kann nur eine subalterne Spielart bedeuten, ungefähr das, was ein vom Kunsthandwerk hundertfach erzeugtes Stück ist im Verhältnis zu einem einmal in Künstlers Hand entstandenen Kunstwerk. Mag man in dem Abtun aller Weichheit, Zerflossenheit, Verlegenheit, Schüchternheit, Bestimmbarkeit etwas recht Schätzbares sehen: aber das Edelmetall, welches im Charakter geformt sein und klingen soll, wird hier mit viel unedlerem Material

verschmolzen. Es ist überhaupt nicht schwer, die Willensbildung zum Abschluß zu bringen, wenn man sie nur als formale faßt!

Sie soll aber noch etwas ganz anderes sein. Es ist doch nicht im geringsten gleichgültig, auf welche Punkte der Wille sich richtet, von welchen Zielen er belebt wird, welchen *Inhalt* er ergreift, mit welchem Stoff — oder Geist, das ist hier ungefähr dasselbe — er sich erfüllt! Oder ist es vielleicht so, daß dies alles dem Intellekt gehört und vielleicht dem Gefühl, und daß der Wille einfach ausführt, was Erkenntnis oder Gefühl als das Wertvolle erfaßt haben? Das ist die Vorstellung, welche viele Jahrhunderte hindurch die Theorie beherrschte; aber die Wirklichkeit beweist alle Tage, wie sehr das eine und das andere auseinanderfallen kann. Sie beweist dann wohl auch, wie wenig die rechte Personenbildung gelungen ist, wenn sie in dieser Weise auseinanderfallen, nämlich der Inhalt der Erkenntnis und des Gefühls einerseits und derjenige des Willens andrerseits. In der Tat also erfolgt eine wertvolle Willensbildung nicht, wo nicht ein wertvoller Bewußtseinsinhalt erzeugt wird, also Einsicht in den Zusammenhang der Dinge, in ihre Tragweite, ihre Möglichkeit oder Unmöglichkeit, Einsicht auch in das Maß der eigenen Kraft, ein Besitz an sicheren Maßstäben, ein richtiges Gefühl für den Wert der Dinge. Sicher ist neben Klarheit der Ziele Lebendigkeit des Gefühls von großem Wert, von beschwingender Kraft für den Willen. Aber welche Sicherheit, daß es wirklich im einzelnen Falle, in der einzelnen Person so sei? Es gibt eine äußere Sicherheit hierfür *nicht*. Derselbe Herbart, der in der Bildung eines reichen und zusammenhängenden Gedankenkreises fast die volle Bürgschaft (oder doch die feste Grundlage) des Charakters sah, hat andrerseits die Herrschaft bestimmter praktischer Ideen als das Ziel und Mittel der persönlichen Wertbildung angesehen. Und diese Ideen (bei ihm die der Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Billigkeit oder Vergeltung) sind ja natürlich etwas anderes als bloße Gedanken, auch als Objekte klarer Wertschätzung: sie sind (wenn das auch nicht Herbarts Anschauung vom seelischen Leben entspricht) etwas, was die Einsicht erfaßt hat, was vom Gefühle durchwärmt wird, was das Wollen in Bewegung setzt. Ob wir uns zu der Reihe des Meister Herbart bekennen oder zu einer anderen, freieren, mannigfaltigeren oder einfacheren, auch einer minder fest

abgegrenzten vielleicht: von dem Grundgedanken brauchen wir uns nicht abzuwenden, daß lebendige Kräfte im Menschen entstehen müssen, aus den übermittelten Eindrücken einerseits und der eigenen Empfänglichkeit, der eigenen Erregbarkeit, dem Bedürfnis der Entfaltung und Beteiligung andrerseits, die Wollen und Tun bestimmen, anders als es die bloße Berechnung oder Einsicht an sich tun würde und kräftiger als das bloße — verhältnismäßig passiv zu denkende — Gefühl. Einen geraden und sicheren Weg dazu gibt es für die Erziehung nicht (nochmals sei es gesagt). Aber als höchste leuchtende Punkte müssen sie aller erzieherischen Einwirkung vorschweben. Das gewisseste Mittel bleibt immer noch: die persönliche Übertragung. Eine wohlwollende Gesinnung anzuschauen, mit ihr in Berührung zu kommen, das ist schon etwas, wie es sicher etwas (nämlich ein großes Minus!) ist, von herber, unfreundlicher, egoistischer Gesinnung umgeben und angeweht zu sein. Gemeinschaftssinn bildet sich im Gemeinschaftleben und erweitert sich unschwer zum Großen und Schönen, zur Vaterlandsliebe z. B., der auch hingebende Tat nicht fremd bleibt; aller Enthusiasmus hat sein Leben vorwiegend wie das Feuer, das aus überspringenden Funken wächst und aufflammt, Funken, die freilich auch in geprägten Worten beschlossen sein können und aufbewahrt vielleicht durch Jahrhundert und Jahrtausende, um immer wieder zu zünden, edles Wollen zu entzünden, nachdem sie einst von edel Wollenden gesprochen und geschrieben worden sind.

Auf der Höhe idealer Gesinnung zu wandeln und in edlem Tun sich zu ergehen, bleibt natürlich einer noch geringeren Minderheit vorbehalten, als die derjenigen ist, die es zum „Charakter" gebracht haben. Wenn man den Menschenwert und auch den Wert der menschenbildenden Erziehung danach bemessen will, was als ein Festes, Gewisses, Bleibendes herauskommt, dann muß man oft traurig werden und beschämt. Aber wie es auf dem Gebiete der Erkenntnis schöner ist, immer wieder die Wahrheit zu suchen, als sich der gefundenen bewußt zu sein, so am Ende auch auf dem des Wollens: daß der Wille erregbar bleibe, nicht erstarre, daß neben dem regelmäßigen ehrenwerten Wollen auch immer wieder zu großem Wollen die Bereitschaft sich finde, das ist die tröstliche Möglichkeit und die nicht fehlende Wirklichkeit, das nicht versagte Ergebnis. Wird das Größere hier wie anderswo nur von einer Minderzahl verwirklicht,

so ist schon oben ausgeführt, wie verschiedene Stufen doch auch je einen Wert repräsentieren können. Der Wille zur Pflicht wenigstens kann bei sehr vielen erzielt werden, ein sich weithin wirksam erweisendes Pflichtgefühl ist Grundlage jeder wertvollen Organisation des Gemeinschaftslebens.

Daß der Willensbildung die wichtigste Hülfe überhaupt von der Pflege der Gefühlslebens her zuteil werden muß, ist nun schon genügend angedeutet. Doch diese Pflege selbst ist darum noch nicht hinlänglich beleuchtet. Es ist auch keineswegs von je üblich gewesen, das ganze Gebiet recht zu würdigen. Weder die wissenschaftliche Psychologie der älteren Zeiten hat es getan noch die Pädagogik; die letztere mußte zeitweilig, wie oben gesagt, einer ungesunden Pflege des Gefühlslebens in der häuslichen Erziehung entgegentreten. Wenn die Stimmung und die tatsächliche Sachlage gegenwärtig ganz anders ist, so hat doch immer die erzieherische Aufgabe dem Gefühlsleben gegenüber die mindest eindringende Beleuchtung erhalten, wie auch in der wissenschaftlichen Psychologie die Anerkennung der selbständigen Bedeutung dieses Gebiets lange hat auf sich warten lassen. Freilich sind ja Gefühls- und Willensleben (das „emotionale" Leben) großenteils so innig verwachsen, daß die Scheidung kaum gelingen will, wie auch die Sprache (in der sich überhaupt nicht wenig psychologische Weisheit verbirgt) oft ungeschieden läßt, was die begriffliche Analyse zerlegen kann. Worte wie Wahrheitssinn, Gemeinsinn halten sich hier durchaus in der Mitte, oder vielmehr sie berühren das Gefühls- und Willenslebens miteinander; man hat bei Wahrheitssinn zu denken an das Wohlgefühl, welches die Wahrheit einflößt, und das tiefe Unbehagen, das vom Gegenteil ausgeht, aber auch an den Trieb die Wahrheit zu suchen, und an den Mut, die Wahrheit zu bekennen; und ähnlich bei den anderen Ausdrücken. Worte ferner wie Ehrgefühl, Ehrliebe, Ehrgeiz, Ehrsucht deuten auf ganz feine, kaum merkliche Übergänge. Indessen nicht für alles Gefühlsleben gilt diese nahe Beziehung zum Willensleben. Gefühle wie Wehmut, Trauer, auch Freude u. s. w. sind ohne einen solchen Zusammenhang, obschon man immer sich daran erinnern mag, daß auch diese zum Teil das Willensleben herabstimmen und zum Teil erhöhen können. Man tut vielleicht gut, überhaupt zwischen ruhenden und treibenden Gefühlen

zu unterscheiden (wobei allerdings die einen sehr wohl aus ihrem Zustand in den anderen überzugehen vermögen). Wird es nun die Erziehung nur mit den einen oder den anderen oder mit beiden gleichmäßig zu tun haben? Offenbar mit den letzteren zumeist, aber doch keineswegs ausschließlich. Es gilt nicht bloß, in den Gefühlen eine Art Reservoir zu bilden, aus dem der Wille gespeist wird; es gilt auch Gefühle als innerer Besitz, vorübergehender und wechselnder oder auch dauernder oder leicht wiederkehrender Besitz, Gefühl als inneres Leben, als voller, klarer, reicher Widerhall des umgebenden Lebens, Gefühl gewissermaßen als Metallklang der Persönlichkeit. Oder wäre Gefühlsleere nicht Lebensleere, nicht Öde, Armut? Und wenn wir auch durchaus nicht unser Gesamtziel im Sinn der Eudämonisten suchen und sehen wollen, ist es der Erziehung etwa unwürdig, zu dieser Art von Glück und Reichtum den Zöglingen helfen zu wollen? Es handelt sich ja nicht um Glückseligkeit im vulgären Sinne, nicht um Verhüten und Vermeiden der Leidempfindungen. Ganz im Gegenteil: um die Fähigkeit, Leid wie Glück voll zu empfinden und alle die Zwischenklänge, die Abtönungen, die sich folgenden Dissonanzen und Akkorde. Und so ist es denn — das sei hier sogleich gesagt — Sache der Erziehung, durch die ihr möglichen Einwirkungen Gefühle im Zögling wachzurufen (um nicht erzeugen zu sagen), dann aber namentlich auch Gefühle zu klären, festzuhalten, zu bannen, und zuzeiten Gefühle durch Gefühle abzulösen, zu überwinden!

Daß damit keine geringe Aufgabe angedeutet ist, versteht sich. Von irgendwelcher Sicherheit der Wirkung, von ganz zuverlässig arbeitenden Mitteln kann wiederum nicht die Rede sein. Inwieweit die Natur des Zöglings entgegenkommt, im ganzen und in den einzelnen Momenten, den einzelnen Berührungen, das bleibt ganz unbestimmt. Die Erziehung kann gewissermaßen nur anklopfen, ob ihr dann aufgetan wird. Sie ist hier unsicherer, als in der Einwirkung auf den Willen, der auch gröbere Mittel verträgt und in gewisse Bahnen wenigstens gedrängt werden kann, der sich z. B. den Mitteln der Übung und Gewöhnung nicht ganz verschließen wird. Sie ist weit unsicherer als in der Bildung des Intellekts, bei der unter einigermaßen normalen Umständen bestimmte Ergebnisse ganz allgemein erzielt werden. Aber wenn dieses letztgenannte Gebiet ihr breitestes ist und dasjenige des Willens das wichtigste heißen muß,

so ist das uns hier beschäftigende das schönste, und als solches sollte es von allen Erziehern empfunden werden, wird es jedenfalls von den besten empfunden.

Blicken wir doch zunächst noch etwas auf das Naturleben der Gefühle, mit dem derjenige vertraut sein muß, der es beeinflussen will. Vor allem muß ins Auge gefaßt werden, wie sehr dasselbe durch körperliche Zustände bedingt ist. Nicht bloß durch dauernde körperliche Ausstattung, nicht bloß durch den Unterschied von gesund und krank, sondern auch durch vorübergehende Zustände: selbst an den Einfluß der Tagesstunden, der Jahreszeiten, der Beschaffenheit der Luft hat man hier zu denken, alles Dinge, deren Wirkung sich zugleich mit auf das Willensleben erstreckt. Weit mehr aber ist das Gefühl bestimmt durch das Leben der Vorstellungen: nur daß es keineswegs, wie Herbart es auffaßte, auf ein Verhältnis bestimmter Spannung zwischen Vorstellungen hinausläuft, wie denn auch dieselben Vorstellungen in verschiedenen Momenten von ganz ungleich starkem und inhaltlich ungleichem Gefühl begleitet werden; in hohem Maße namentlich auch durch zurückgetretene Vorstellungen, von deren Mischung oder Durchkreuzung diese Nachwirkung bleibt. Das ist dann namentlich das Gefühl in der vagen Form der „Stimmung", zu welcher die durchaus konzentrierte und hoch gesteigerte Form als „Affekt" das andere Extrem bildet. Die verschiedene individuelle Disposition für die eine wie auch für die andere Form ist bekannt: von Stimmungen abhängig zu sein, ihrer Stimmungen schwer Herr zu werden, ist das Los gewisser Naturen, oder erscheint wenigstens als ihr Los, denn es fragt sich, was dabei doch der Wille an sich fehlen läßt. Des Affektes Herr zu werden, scheint freilich noch schwerer, aber auch diese Schwierigkeit gibt noch kein Recht, auf solche Herrschaft überhaupt zu verzichten: die wirkliche Unmöglichkeit fällt wohl mit krankhafter Gemütsbeschaffenheit zusammen. Zum Naturleben der Gefühle gehört ferner ihre verschiedene Bedeutung oder auch Erscheinungsweise bei den Geschlechtern, in den verschiedenen Lebensaltern, sowie innerhalb verschiedener Kulturphären oder -stufen. Wie man das Vorwiegen des Gefühls- gegenüber dem Begriffsleben bei dem weiblichen Geschlecht als natürlich gegebene Tatsache hinzunehmen, ja auch als wertvolle Eigenart des Geschlechts zu schätzen und zu schützen habe, und dasselbe andrerseits doch über das Stecken-

bleiben in begrifflicher Unklarheit und alles daraus sich ergebende Mißliche erheben solle, das ist die große Hauptfrage für alle weibliche Erziehung, deren Lösung der morgende Tag noch nicht bringen wird. Die besondere Kräftigkeit des Gefühlslebens in der Kindheit, die besondere Leere oder Stumpfheit in den Übergangsjahren der Pubertät sind ebenfalls allbekannte Erscheinungen; kaum minder auch die Abdämpfung zugleich mit vielfacher Nuancierung in den höheren Kultursphären, die mögliche Schädigung oder Unterdrückung durch jede allzu ununterbrochene und einseitige Inanspruchnahme des Verstandes, aber schließlich auch das Gesetz der Gefühls-Reaktionen, nach welchem sowohl eine zeitweilige starke Zurückdrängung des Gefühlslebens überhaupt dann ein um so stärkeres Hervordringen desselben zur Wirkung hat, als auch kräftig waltende Gefühle von einem bestimmten Inhalt nach einer gewissen Dauer wohl durch die entgegengesetzten abgelöst werden. Übrigens wären als individuelle Mängel des Gefühlslebens neben Stumpfheit und Leere überhaupt zu nennen: Verschwommenheit und Verworrenheit, Unstetigkeit und Flüchtigkeit, Schwerfälligkeit oder Kümmerlichkeit, krankhafte Steigerung (Exaltation) und krankhafte Weichheit (Empfindelei), eine ungesunde Abhängigkeit von der Phantasie oder eine ungesunde Herrschaft über dieselbe (oder auch über das Vorstellungsleben überhaupt und das Begriffsleben), und noch vieles andere, denn die Reihe des hier Möglichen und Wirklichen ist endlos, und die Grenze nach dem Psychopathischen hin fließend.

Um die Einsicht in die Welt der Gefühle überhaupt zu finden, haben die Psychologen mancherlei Teilung derselben vorgenommen: in fixe und vage, in formale und quantitative, in Beziehungs- und Inhaltsgefühle u. s. w. Den Hauptkategorien ordnen sich dann andere, engere unter, und es entstehen wohl komplizierte Systeme, kompliziert nicht aus Willkür, sondern der tatsächlichen Mannigfaltigkeit gemäß. Eine einfache Haupteinteilung könnte wohl auch die Zustände des Selbstgefühls und die des Gemeinschaftsgefühls unterscheiden und beiden das Gebiet der Sach- und Wertgefühle anfügen. Jedes dieser Gebiete umschließt dann neben elementar einfachen differenzierte und höhere Formen. Zu den elementaren Erscheinungen des Selbstgefühls gehört neben dem Tätigkeitsgefühl auch etwas, was man als das Wachstumsgefühl bezeichnen kann und was wenigstens für die Jugend-

zeit große Bedeutung hat. Das Ehrgefühl, das ebenfalls hierher gehört, hat elementaren Charakter und reicht doch auch in die höheren Stufen hinauf; allerlei erfreuliche und unerfreuliche Sonderbildungen sind bekannt und wichtig: Scham und Scheu, Eitelkeit und Hochmut u. s. w. Eine andere Gruppe bildeten die autopathischen Gefühle, wie Leid und Hoffnung, Wehmut und Freude; die ethische Hochstufe des Selbstgefühls bildet das verantwortliche Ich-Gefühl, das Gewissen. Das Gemeinschaftsgefühl soll sich von seiner elementaren Grundlage aus einerseits entwickeln zum lebendigen Mitgefühl und weiterhin zum Wohlwollen, zur Liebe, und zu überwinden hat es also Bosheit, Zerstörungslust, Grausamkeit, Schadenfreude, Neid, Herzlosigkeit und die anderen Formen des verwerflichen Egoismus, und andrerseits soll es sich erheben zum lebendigen Gefühl für die bestimmten, großen Gemeinschaften, denen der einzelne eingegliedert ist, also zum Vaterlandsgefühl und was sich Ähnliches hier nennen ließe, zuletzt zur allgemeinen Menschenliebe. Die dritte Gruppe, die derjenigen Gefühle, welche von den Dingen der Welt um uns erweckt werden, hätte zur elementaren Form das naive Interesse, zu einer höheren eine vielseitige und echte Empfänglichkeit, die Fähigkeit unmittelbar zu würdigen, das Gewicht dessen zu empfinden, was außer uns und über uns ist. Es ist also auch Autoritätsgefühl und Pietät. Als sein vornehmstes Gebiet mag das ästhetische gelten und als seine schönste Form der Enthusiasmus. Gewissen, Menschenliebe, Begeisterung, so also könnten die Blüten bezeichnet werden. Und die Religion? Daß sie wesentlich der Region des Gefühles angehöre, daß damit nicht im mindesten eine Inferiorität ihres Bestandes gegeben sei, daß sie gerade als lebendiges Gefühl überhaupt höchstes Leben sei und so erst zur Lebensgestaltung von innen heraus werden könne, daß alles lassen wir nicht mehr anfechten. Was aber ihr Verhältnis zu jener Dreiheit betrifft, so geht hier das Beste von allem eine Verbindung ein: Verantwortlichkeitsgefühl oder Gewissen, Gefühl der Einverwebung in eine große Gemeinschaft des Lebendigen, der liebenden Zusammengehörigkeit, und Gefühl der Abhängigkeit und der Demut gegenüber der unendlichen Macht und der ewigen Autorität.

Was kann nun an Normen aufgestellt werden für die erzieherische Behandlung des gesamten Gefühlslebens? Etliches ist schon aus dem bis jetzt Gesagten zu entnehmen; Bestimmteres hinzuzufügen

darf nicht unmöglich sein. Das erste, woran wir uns erinnern müssen, ist wohl die physische Unterlage: allgemeine Kräftigkeit und Frische ist gewiß auch in diesem Sinne ein schätzbares Gut; keine Seite des seelischen Lebens hängt enger mit der Beschaffenheit und den Zuständen des Nervensystems zusammen. Daß bei Kindern Nervenkräftigkeit und Fröhlichkeit zusammenzugehen pflegen und dauernde nervöse Verstimmung mit unliebenswürdigem Wesen, ist oft betont worden; ebenso zeigt sich mangelhafte Ernährung oder Blutarmut mit Unfröhlichkeit in natürlichem Zusammenhang. Wie sehr der so bekannte Zustand der Neurasthenie das Gefühlsleben bestimmt, das Gefühlsleben neben dem Willensleben, das ist uns fast noch bekannter. Dann der Einfluß der Lebensweise: ob viel Bewegung oder Stillesitzen, ob viel Gleichförmigkeit oder mehr Wechsel; ob eine starke Inanspruchnahme des Denkens oder verhältnismäßige Freiheit des Vorstellungslebens; ob viel bloße Rezeptivität oder mehr eigene Betätigung, und ob diese mehr von praktischer und freier Art ist oder mehr abstrakt und gebunden: das alles muß ja sehr verschiedene Unterlagen für das allgemeine Gefühlsleben des Individuums bedeuten. Wo der Ort für das Walten brütender, vager Gefühle ist, wie ein weit getriebener persönlicher Druck wirken muß, wie nötig für das Wohlgefühl der jugendlichen Seelen ein gewisser Wechsel der Situation, wie wertvoll namentlich ein reichliches Maß eigener Betätigung, das und Ähnliches braucht nicht nachgewiesen zu werden. Es handelt sich dabei ja zumeist um das Gefühl in Form der Stimmung; aber die rechte Stimmung zu schaffen, zu sichern oder auch nur zu ermöglichen, ist eben eine sehr wichtige und elementare Aufgabe. Und als eine besonders schöne hat man es mit Recht bezeichnen können, reine Stimmungen zu schaffen. Dazu aber wird sich als wirksam erweisen: Klarheit, Festigkeit und Gesundheit in den persönlichen Beziehungen zwischen Zögling, Erzieher und Zöglingsgemeinschaft, Einheit in den Maßstäben und dem Tone der verschiedenen Erzieher, Wahl der passenden seelischen Nahrung für die Altersstufen, also keine Verfrühung, keine Verwirrung, womöglich keine schief treffenden Maßnahmen. Und soweit doch Verstimmung zuzeiten unausbleiblich ist, unverschuldete Verstimmung etwa, oder überhaupt eine verkehrte Stimmung, so sind mitunter Mittel der Ablenkung schätzbar. Andrerseits freilich muß doch dem zu erziehenden Kinde schon sehr früh

zugemutet werden, daß es seine Stimmung und namentlich seine Verstimmung beherrsche, sie zurückdränge, um sie womöglich zu überwinden. Hier ist ein Gebiet, auf dem zweifellos das äußere Tun auf das Innere zurückwirkt, oder auch das Nichttun, das Nichtäußern. Wenn etwa der getadelte Zögling längere Zeit den Verstimmten spielen will, oder schon früh sich selbst an beliebige Stimmungen möglichst voll hingeben, so fordert das die erzieherische Gegenwirkung heraus, und eine erlaubte Waffe wird hier der Spott sein. Dagegen tut man unrecht, gegen eine erhöhte Stimmung, die dem ruhigen Erwachsenen maßlos scheinen mag, also gegen „Ausgelassenheit" grundsätzlich und allzu leicht einzuschreiten; das so hervortretende erhöhte Lebensgefühl gehört doch zu den Rechten und Vorteilen der Jugend. Doch seien die Worte „grundsätzlich und allzu leicht" betont: denn ein Einschreiten wird nötig, sofern Unfug zu verhindern ist oder Sammlung erforderlich wird.

Um mehr zu einzelnem zu kommen, so gehört es zur Förderung des rechten Selbstgefühls, daß man dem Zögling seinen eigenen Fortschritt fühlbar werden lasse, jenes Wachstumsgefühl ihm wirklich gönne und vermittle, das Gefühl des Gelingens ihm ausdrücklich bereite. Auch das Gefühl der Unabhängigkeit darf ihm nicht ohne Not beschränkt werden, namentlich wenn das der Verantwortlichkeit schon frühzeitig gepflegt wird. Eine unschöne Art solcher Beschränkung ist es, ja zu einer Verfälschung des Gefühls überhaupt führt es, wenn eine künstliche Höflichkeit, vielleicht eine weitgehende Unterwürfigkeit den jugendlichen Menschen auferlegt wird, eine Praxis, gegen welche namentlich die Pädagogen des achtzehnten Jahrhunderts immer wieder Anlaß gefunden haben zu eifern, während man in unserer Zeit wohl mehr zu einer anderen Art von Verderb des Selbstgefühls neigt, nämlich der verfrühten Einpflanzung von Weltsicherheit. Eine besonders sorgfältige Behandlung erfordert das Selbstgefühl in der Erscheinungsform des Ehrgefühls, nebst seinen feineren oder gröberen Ausartungen, als Eitelkeit u. s. w. Daß eine plumpe Pädogogik das Ehrgefühl niemals recht zu schonen bedacht gewesen ist oder sich doch unzulänglich dazu erwiesen hat, ist so gewiß, wie daß Aristokraten von je und Parvenus womöglich noch mehr und überzärtliche oder zimperliche Familien außerdem gern dem Ehrgefühl ihrer Sprößlinge mimosenhaften Charakter und entsprechende Rechte zugestehen und zugestanden wissen wollen. Doch

dieses ganze Gebiet ist zu vielverzweigt, um es hier in Eile abhandeln zu können. Welche Naturen in ihrem Selbstvertrauen gestützt werden müssen und welche in ihrem Selbstbewußtsein gedämpft, das ist in der Praxis nicht schwer zu erkennen. Möge nur einem jeden das Seine zuteil werden. Daß es überall gilt, durch die Erziehung von den naiv-elementaren Stufen des Gefühlslebens hinaufzuführen zu den mehr idealen, ist schon oben ausgesprochen.

Diese Aufgabe stellt sich denn auch mit großer Deutlichkeit dar gegenüber der zweiten von uns unterschiedenen Gruppe. Ein Gemeinschaftsgefühl erwacht frühzeitig von selbst mit dem Leben in einer bestimmten, engen, womöglich innigen Lebensgemeinschaft. Und es zum Mitgefühl werden zu lassen, es als Mitgefühl mit bestimmten einzelnen Wesen, auch außerhalb dieser engsten Gemeinschaft, wachzurufen, ist leicht. Auf Tiere erstreckt es sich durchaus ebenso leicht wie auf Menschen, ja eigentümlicherweise leichter, oder auf Dinge, die als Personen genommen werden, voller, als auf wirkliche Personen. Aber entgegen steht doch auch wieder der naive Egoismus, der in gewissen Jahren zur Stumpfheit gegen fremdes inneres Leben sich zu entwickeln neigt, und zum Teil doch auch die wirkliche Unfähigkeit, sich in fremdes Leben überhaupt hineinzudenken. Entgegen steht zuzeiten der unbekümmerte Betätigungstrieb, der auch zur Vernichtung von Lebendigem führt. Es gilt also für die Erziehung, immer wieder die Herzen aufzuschließen, für alles Menschenleben Augen und Interesse zu öffnen (was wohl ohne einen gewissen Stufengang nicht geschehen wird), aber ausdrücklich von Anfang an überhaupt zu allem animalischen Leben Beziehung zu pflegen, ja auch das pflanzliche Leben als Leben fühlen und gewissermaßen heilig halten zu lassen. Wenn das Gemeinschaftsgefühl in seiner elementarsten Form nur ein erweitertes Selbstgefühl ist, so handelt es sich auch für die Erziehung und weitere Entwicklung darum, das Innere des Zöglings wirklich zu erweitern, sodaß nicht bloß viele einzelne Sympathien darin Raum haben, sondern auch das eigene Leben immer voller als gliedliches innerhalb der großen Gemeinschaften empfunden und geführt wird. Den Gesichtskreis des Herzens zu erweitern, das wird wohl ein wesentliches Stück dessen sein, was man als Herzensbildung zu bezeichnen pflegt; und jede Erweiterung des Gefühlskreises wird dann besonders wertvoll sein, wenn sie Erweiterung der sym-

pathetischen Beziehungen einschließt. Dadurch wird das Wesen der „Bildung" am schönsten verwirklicht. Verkehrt wäre es indessen, eine Liebe ins Weite pflegen zu wollen, die nicht zuvor am Nahen und Einzelnen geweckt und gebildet worden ist. Und verkehrt wäre es auch, allen bestimmten Antipathien in den Erziehungsjahren entgegentreten zu wollen: in den meisten Menschengemütern ist nun einmal die Liebe nicht recht lebendig, wenn sie nicht mit ein wenig Haß oder Abneigung nach anderer Seite hin gleichsam gefüttert ist, und dem Werdenden darf man wohl ein Recht lassen, auf das die Gewordenen so schwer verzichten können. Unter der Höhe bleibt man freilich damit, und im Großen muß es — das ward schon in einem früheren Abschnitt berührt — doch als eine bedauerliche Inferiorität gelten, wenn z. B. die Vaterlandsliebe eine sehr starke Beimischung von Hochmut, Geringschätzung oder selbst Haß nach außen hin hat, oder ebenso gar die Liebe zur eigenen Religionsgemeinschaft.

Wenn soeben von der Erweiterung des Gefühlskreises die Rede war, so ist der Zusammenhang zwischen der Weite des Gefühlskreises und der Möglichkeit der rechten Wertgefühle noch weit sicherer. Hier wird die Einsicht vielfach zur Hülfe für das Gefühl, und die Wertempfindung bedarf der, wenn auch nicht bewußten, Vergleichung mit Ähnlichem oder Entgegengesetztem. Das wird zumeist klar werden bei der ästhetischen Wertschätzung (ist aber nicht auf dieses Gebiet beschränkt). Darum ist indessen doch auch hier ohne Unmittelbarkeit keine Echtheit: durch Demonstrieren wird noch kein Gefühl gebildet, obwohl es geklärt und gestützt werden kann; des Demonstrierens und Redens zu viel machen, ist eine naheliegende Verkehrtheit. Wären die gegenwärtigen Hoffnungen mancher Kreise auf eine große Verallgemeinerung und Vertiefung ästhetischen Fühlens im Gesamtvolke berechtigt? Sollte davon wirklich eine starke ethische Wirkung ausgehen, ethische Bildung gewissermaßen dadurch abgelöst oder mit umfaßt werden? Daß das Hauptgebiet zur Pflege ästhetischen Fühlens dasjenige sein muß, auf welchem sich dieses mit ethischem am sichersten verbindet, nämlich die Poesie vielmehr als die bildenden Künste, auch das ist für uns außer Zweifel, wie es schon unserer nationalen Wesensanlage entspricht. Wie übrigens die nationale, so wird die persönliche Empfänglichkeit und Fähigkeit zur Würdigung, zur Freude an den Dingen oder an bestimmten Dingen sehr ungleich

sein, und die meiste Aussicht auf ein Wecken derselben innerhalb der Erziehung gibt das Zusammentreffen lebendigen Gefühls bei der einen Person (dem Erzieher vor allem) mit normaler Empfänglichkeit bei der anderen, dem Zögling.

Persönliche Übertragung (oder soll man von einem Überspringen, wie von Feuerfunken, reden, oder von Transfusion oder Suggestion?) ist das große Hauptmittel. Wie Liebe durch Liebe geweckt wird, so ist es mit Begeisterung, Freudigkeit, Interesse, und namentlich auch Religion. „Leben zündet sich nur an Leben an", sagte Jean Paul. Man kann dabei aber wohl ein doppeltes Verhältnis unterscheiden, kann von den Einklangsgefühlen die Erwiderungsgefühle sondern. Die Gegenliebe ist ja nicht ganz gleichartig der Liebe, obwohl sie in diese Gleichartigkeit hineinwachsen kann. Kindliche Liebe ist etwas anderes als elterliche (daß sie meist viel Schwächereres und Unsichereres bleibt, ist nur zu wahr); Dankbarkeit ist selten so voll wie das spendende Wohlwollen; Pietät waltet nicht in dem Maße, wie sie durch die Verbindung von Autoriät und Liebe erfordert würde. Aber immerhin, persönliches Fühlen muß auf der einen Seite da sein, damit Erwiderungs- oder Einklangsgefühle erwachen können. „Muß" ist nicht ganz richtig: es gibt auch Seelen, in denen ein schönes, volles Fühlen von selbst aufsprießt; sie sind aber in ihrer Art das, was die genialen Köpfe im Bereich des Denkens oder Schaffens sind.

Leben zündet sich an L e b e n an: und vielleicht bedarf es wirklich, wie zwischen Docht und Flamme, nur einer momentanen Berührung. Aber das Grundlegende wird doch nicht ohne Stetigkeit der Beziehungen gewonnen. Damit Liebe im Kindesherzen überhaupt entstehe, wird eine solche Stetigkeit, eine erhebliche Dauer des persönlichen Zusammenseins erfordert; wenigstens erzeugen flüchtige Verhältnisse auch nur flüchtiges Gefühl. Neben der Stetigkeit der ersten und grundlegenden Beziehungen darf man dann weiterhin auch einen gewissen Reichtum der persönlichen Beziehungen wünschen, der seinen Wert haben wird, wenn wiederum die einzelnen nicht zu flüchtig sind und nicht gehaltlos. Im ganzen aber stellt sich um den Kreis der sichtbaren Menschen ja allmählich ein weiterer Kranz lichtvoller und zwischendurch auch schattendüsterer Gestalten, die leichter in ihr Innerstes blicken lassen und voller zu Liebe und Haß, zu Verehrung und Abscheu anregen

als die nahen von Fleisch und Blut: Erzählungen, Lektüre, Dichtung führen sie dem inneren Auge zu, und was die Jugend an der gesamten Dichtung interessiert, sind lange Zeit ausschließlich die menschlichen Gestalten, Schicksale, Gesinnungen. Nicht anders ist es lange Zeit mit der Geschichte. Ein großes Gebiet der Menschenkunde tut sich den Herzen auf, dem Herzen vielmehr als dem Verstande. Daß es klare Gestalten seien, klare Vorgänge und Beziehungen, das freilich ist für die Jugend Bedürfnis. Eine verfrühte Vorführung gemischter Charaktere bringt nur Verwirrung in das kindliche Fühlen, Verwirrung oder Verkümmerung. Das Geschichtliche braucht wenigstens Vereinfachung, und es macht die verklärende Region des Dichterischen nicht entbehrlich. In der letzteren beim lichtvoll Durchsichtigen recht lange auszuharren, bevor das realistisch Verwickelte und trüb Gemischte dargeboten wird, ist nur weise. Auch hier gilt es eine Art von Keuschheit noch der reifen Jugend zu retten. Schiller soll noch lange den Platz behaupten, ehe Shakespeare Einlaß findet. Macht man es sich wohl einmal klar, welche Fülle von Gestalten, welche Nuancen gleichbenannter Tugenden oder Untugenden ein einziger Dramatiker dieser Art uns schauen läßt? Es wird ja soviel analysiert und verglichen: man überblicke denn auch einmal, wie sich Treue und Untreue, Dank und Undank, Haß und Liebe, Festigkeit und Wankelmut, Aufopferung und Trotz u. s. w. in mannigfacher, klarer, reicher Spiegelung in der Dichtung eines solchen einzigen Autors darstellen. Schule des Fühlens in diesem Sinn zu werden, ist das Schönste, was Schule überhaupt werden kann. Das Schönste, und natürlich nicht das Leichteste. Die Lehrenden brauchen hier, außer einem eigenen warmen Verhältnis zu jenem Inhalt, so schwierige Dinge wie Zurückhaltung, Takt und seelischen Blick. Blick namentlich auch für die rechten, fruchtbaren Momente. In Augenblicken oder Perioden der Stumpfheit in die Gemüter greifen zu wollen, verdirbt mehr als es gut tut. Ein dichtes Blätterwerk von Worten sichert noch nicht das Hervorbrechen von Blüten. Und nicht bloß die Stunden im Einzelleben oder die Perioden der individuellen Entwicklung sind es, die nicht gleich gut sind: auch die Zeit im ganzen fordert Berücksichtigung. Das Gefühlsleben der gegenwärtigen Generation ist nun einmal nicht mehr das gleiche, wie vor fünfzig Jahren. Dem Wirklichen nachgehen und doch zum ewig Wertvollen emportragen, das wird nicht

leicht zu verbinden sein. Schwerlich aber würden weitere Erörterungen es leichter machen.

Die Bildung des Intellekts darf von vornherein eine minder schwierige Sache heißen als die des Willens und namentlich des Gefühls. Schon deshalb, weil man sich von je her planvoller damit beschäftigt, sehr bestimmte Wege eingehalten, eine Menge von Erfahrungen festgelegt hat, aber auch, weil die Aufgabe ihrer Natur nach sich weit eher verstandesmäßig darlegen läßt. Bei weitem das breiteste Stück leistet hier der zusammenhängende Unterricht, innerhalb dessen sich, namentlich sofern er gemeinsamer und öffentlicher Unterricht ist, nicht bloß eine umfassende Technik hat entwickeln müssen, sondern auch eine sehr bestimmte Auseinanderlegung der Ziele unentbehrlich war. Die Lösung der Aufgabe ist hier nicht so sehr wie jene vorher besprochene von Persönlichem abhängig, auch nicht einmal so sehr von allgemeiner Lebenseinrichtung und bestimmten Lebensbeziehungen. Indessen ist es mit der fachlichen Technik doch auch hier nicht schlechthin getan: auch innerhalb des Unterrichts hat rein Persönliches seine große Bedeutung, und außerdem ist die Bildung des Intellekts keineswegs wirklich auf Unterricht und Schule beschränkt. Sie beginnt und sie hat einen großen Weg zu machen, ehe dieser zusammenhängende Unterricht einsetzt; sie geht neben diesem her, soll beständig neben ihm hergehen, wie sie sich ja auch über ihn hinaus fortzusetzen hat. Sie umfaßt Unscheinbareres, als der Unterricht gibt, und vielleicht doch auch Höheres; ihre höchsten Ziele mögen über die gewöhnlichen des Unterrichts hinaus liegen.

Von der Bildung der „Anschauung" (dieses Wort in ganz weitem Sinne genommen) geht sie aus, und im Anschluß an die Bildung der Sinne ist diese bereits oben berührt worden. Schon der Erwerb von Anschauung, das Machen von Wahrnehmungen, ist nicht bloß Sinnentätigkeit, sondern zugleich geistige: mit Unterscheiden beginnt sie, mit Scheiden, Vergleichen, Wiedererkennen geht es dann weiter fort, es werden Zusammenhänge erfaßt, Hauptteile von Nebensächlichem, Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden, es entstehen „psychische Begriffe", das Verhältnis von Ursache und Wirkung, von Zweck und Mittel tut sich auf; der erworbene Besitz übt appercipierende Kraft für Neues. Es entsteht ein gewisses Ver-

ständnis der empirischen Welt in engem Rahmen, aber auch ein gewisses Verständnis der sittlichen Welt, und neben den Begriffen und Ausdrücken für Konkretes tauchen doch auch abstraktere (das Gegenüber von abstrakt und konkret ist freilich nicht so bestimmt, wie man meint) auf. Diese ganze Entwicklung vollzieht sich durch eigene Kraft des Kindes, mindestens nicht ohne diese eigene Kraft, nicht durch eine planvolle Übermittlung oder auch nur Führung, sondern teils mit der zufälligen und naiven Hülfe der einzelnen Menschen der Umgebung, teils durch die Beschaffenheit der kulturellen Umgebung selbst, durch das Leben, in welches das Kind hineingezogen wird, und zu einem sehr wesentlichen Teil durch die Sprache, in die es sich hineinlebt. Das Sicheinleben in die Sprache ist eine sehr erhebliche, ja erstaunliche Leistung, deren Bedeutung und deren Stufen im einzelnen zu verfolgen der Mühe wert ist. Im ganzen ist, was die erzieherische Hülfe in dieser ganzen Periode zu leisten pflegt und was auch die miterziehende Kulturumgebung leistet, Beschleunigung eines Prozesses, der sich sonst nur in langen Zeiträumen vollziehen könnte und überhaupt kaum innerhalb eines individuellen Lebens; und im einzelnen wird der Einfluß vielfach derjenige der Behütung vor naheliegender Irrung sein, der Präzisierung des zu unbestimmt sich Gestaltenden, der Übung. Wiederum wird mit der Sprache die Haupthülfe geleistet werden, und die sprachliche Entwicklung des Kindes ist das Gebiet, das mit der meisten Aufmerksamkeit der Erwachsenen begleitet und vielleicht am ehesten absichtlich gefördert wird. Neben der richtigen Hervorbringung der Laute ist es das Anwachsen des Wortschatzes, auch die Richtigkeit der Flexion und etwa der Wortbildung, was mit Interesse überwacht zu werden pflegt.

Diese ganze freie Art geistiger Entfaltung (wesentlich frei trotz des Maßes gelegentlicher Unterstützung) nimmt nun nicht etwa in einem bestimmten Zeitpunkt ihr Ende und soll jedenfalls nicht ihr Ende nehmen. Es wäre eine sehr unerfreuliche Entwicklung, bei der die Bildung des Intellekts nur ganz von planvoller Einwirkung anderer Personen abhinge. Darum aber fällt dieser doch eine große Gesamtaufgabe zu: ihr, d. h. wesentlich dem Unterricht, der Schule. Diese Gesamtaufgabe ist abwechselnd als eine wesentlich materiale betrachtet worden und als eine wesentlich formale. Volkstümliche Auffassung ist eigentlich noch unter uns, daß der Unterricht

Kenntnisse vermittle, und nebenbei etliche mit diesen Kenntnissen zusammenhängende Fertigkeiten. Als vornehme Auffassung gilt demgegenüber die Bezeichnung der Aufgabe als formale Bildung. Und dieser Begriff kann in sehr vagem und einseitigem Sinne genommen werden, aber auch in einem weiten und fruchtbaren. Wesentlich formale Bildung mochte schon die der Griechen in ihrer klassischen Zeit heißen, bei der ja der Wissensinhalt keine große Bedeutung hatte gegenüber dem persönlichen Werden, Fühlen und Können. Aber dieses Verhältnis verschob sich bald, und es hat sich durch alle folgenden Perioden und Kulturen hindurch mannigfach gewandelt: alexandrinische Zeit, römische Spätzeit, christlich-scholastisches Mittelalter, Humanismus, Sphäre der Ritterakademien und der weltmännischen Bildung, Philanthropine, Neuhumanismus, Realschulperiode — sie bieten jedesmal ein anderes Bild von jenem Verhältnis, und das „Formale" selbst ist (ebenso wie übrigens auch das Materiale oder Reale) jedesmal ein anderes. Rhetorisch, scholastisch, stilistisch, grammatisch war nacheinander oder auch abwechselnd sein vorwiegender Charakter. In edlerem, schlichterem und ernsterem Sinne verfolgte Pestalozzi das Ziel, und in sehr ernstem auch Herbart; auch bei Schleiermacher steht es durchaus im Vordergrunde: den denkenden Pädagogen hat es immer zumeist am Herzen gelegen. Im freiesten, umfassendsten Sinn ist es ja mit Kräftebildung überhaupt gleichbedeutend; aber in dem engeren als Denkbildung hört es darum nicht auf, bedeutungsvoll zu sein. In dem engsten freilich, als grammatische Sprachbildung, kann es kein entscheidendes Gewicht behaupten. Daß nun die Denkbildung sich mit der materialen Geistesausstattung möglichst glücklich verbinde und durchdringe, das ist offenbar das wünschenswerte Verhältnis. Das Gegenüber der einen und der andern ist ja kein notwendiges oder absolutes. Die materiale Geistesausstattung besteht nicht einfach in dem Wissen um konkrete Dinge, sondern auch in der Erfassung wertvoller Begriffe, Kategorien, Maßstäbe, Erkenntnisse, Urteile, die die Errungenschaft der Generationen sind, und die freilich von den Nachwachsenden ihrerseits irgendwie errungen werden, aber doch nicht erst wiederum geschaffen, nicht neu gefunden werden müssen. Denken und Gedächtnis stehen nicht bloß sprachlich-etymologisch in fester Beziehung, sondern haben auch sachlich mehr miteinander zu tun, als man zu meinen pflegt. Der

Schwierigkeiten für die Durchführung der rechten Verbindung ist freilich kein Ende, die Gefahr eines falschen Übergewichts nach der einen oder anderen Seite immer vorhanden. Auch berechtigtes Übergewicht fehlt nicht, je nach der Altersstufe und dem letzten persönlichen Bildungsziele. Jedenfalls kann man immerhin die Rolle des Gedächtnisses und des Denkens innerhalb der intellektuellen Bildung gesondert betrachten.

Während die Psychologie einfach von einem Gesetz des Beharrens und der Reproduzierbarkeit der Vorstellungen spricht, geht die volkstümliche (wie auch die ältere wissenschaftliche) Vorstellung auf das Gedächtnis als eine Art von unsichtbarer Vorratskammer, die gefüllt werden müsse, um daraus allen geistigen Bedarf zu bestreiten, und die möglichst reichlich gefüllt den schönsten persönlichen Reichtum bedeute. Zugleich hat man doch immer auch daran festgehalten, daß das Gedächtnis als ein Vermögen erhöht und gesteigert werden müsse, und daß dies durch Übung geschehe. Recht viel und namentlich auch Schweres einprägen müssen, das schien das Mittel zur Stärkung, und zwar gleichviel (oder doch fast gleichviel) für welches Stoffgebiet. Die Norm, namentlich am Abend vor dem Schlafen dem Gedächtnis noch einmal das zu Behaltende anzuvertrauen, kehrt in älteren Schriften immer wieder. Und das Maß dessen, was man dem Gedächtnis zumutete und auch was man wirklich leistete, war für unser Gefühl vielfach gewaltig. Daß ein Mißbrauch stattfinden könnte, dachte man schwerlich, und daß die Arbeit verhältnismäßig unfruchtbar bleiben könne, auch dies kaum. Eine naive Freude an gedächtnismäßigem Wissen ist verständlich, und ebenso die Bewunderung, die es immer bei den Naiven gefunden hat. Lernen und Memorieren ist dem Volk noch immer fast gleichbedeutend. Eine Reaktion der Meinung ist nicht ausgeblieben: Abstumpfung der Denkfähigkeit, Schädigung der Urteilskraft, aber auch ungerechtfertigte Anstrengung wurden beklagt. Und auch eine Reaktion der Natur hat sich erkennen lassen: die Fähigkeit umfangreichen Memorierens, die Nervenkraft dazu ist wohl im Zusammenhang mit allgemeinen kulturellen und anthropologischen Verhältnissen zurückgegangen, die Zumutung wird als eine schwere offenbar weit mehr als ehedem empfunden und beklagt. Dazu kommt aber, daß die Annahme längst widerlegt ist, es werde durch Übung des Gedächtnisses

an beliebigem Stoffe seine Leistungsfähigkeit für beliebige andere Gebiete erhöht, und es erfolge überhaupt eine Stärkung in dem Maße der ihm zugemuteten Arbeit. Dazu ferner die Einsicht in die Unwürdigkeit und Unfruchtbarkeit alles ohne wirkliches Verständnis eingeprägten Inhalts, und die Forderung, daß immer nur mit Hülfe eindringenden Verständnisses (judiciös) memoriert werden solle, wobei sich denn die Massenhaftigkeit von selbst verbietet.

Die Reaktion der Meinung ist zum Teil viel zu weit gegangen; man hat (in Philanthropinen oder sonst) das Auswendiglernen überhaupt abschaffen wollen, damit das vernünftige Denken allen Raum gewönne, und man legt jetzt weithin Wert darauf, das Einprägen wenigstens nur im Unterricht selbst zu bewirken, anstatt es der häuslichen Anstrengung des einzelnen zu überlassen. Dem gegenüber muß doch darauf hingewiesen werden, daß der gedächtnismäßige Besitz zahlreicher Einzeldinge wirklich einen wertvollen Schatz für das Leben, eine später nicht leicht zu ersetzende Unterlage für weitere Studien nicht nur, sondern für richtige Urteile bedeutet, und auch darauf, daß die Anstrengung des Einprägens eine schätzbare Schule des Willens auf dem geistigen Gebiete bildet, und ferner, daß die Willigkeit und Leichtigkeit sehr erhöht wird durch das am Stoffe (z. B. geschichtlichem) genommene Interesse, das zu erwecken also grundlegende Aufgabe ist. Übrigens ist die Fähigkeit des Behaltens bei den Individuen äußerst ungleich, wie auch noch andere Unterschiede des Gedächtnisses oder der Gedächtnisbegabung sich leicht aufstellen lassen und oft aufgestellt worden sind: und dieser natürlichen Verschiedenheit kann und soll bei der Erziehung sehr wohl Rechnung getragen werden. Auch ist zu beachten, daß die Leistungsfähigkeit gerade des Gedächtnisses sehr von körperlichen Zuständen abhängt, worauf unten noch die Rede kommen wird.

Sicherlich wird man, zumal in dem Maße, wie der wissenswerten Tatsachen immer mehr werden, mit Sorgfalt darauf achten, daß überall just das Wertvollste oder Nötigste zum Einprägen gewählt werde, obwohl man auch eine falsche Erwartung an die Einprägung von Wertvollem knüpfen kann und oft geknüpft hat, indem man von der frühesten Stufe an die schönsten Weisheits- und Tugendlehren in geschlossener Fassung dem Gedächtnis übergab, vertrauend, daß sie nun als lebendige Samenkörner im weiteren Leben aufgehen und

Frucht tragen müßten. Schon Griechen und Römer haben das so gehalten, und die Neueren oft wieder aufgenommen. Näher liegt jetzt wohl die frühzeitige Einprägung von religiösem Gedankeninhalt in fester Wortform und zumal von dichterisch Geformtem aus geistlicher und weltlicher Sphäre. Daß hier das zunächst nur halb Verstandene (selbst verhältnismäßig einfache Poesie versteht doch das reife Alter weit voller als die Jugend) später im Ohr und Herzen widerklinge, deutlicher spreche und sicherer nach innen wirke, ist die nicht unberechtigte Hoffnung. Auch auf dieser Seite gibt es einen Schatz zu sammeln, nicht bloß auf dem der wissenschaftlichen Tatsachen. Eine falsche Konzession aber wird bei den letzteren wie auch bei anderen Stoffen oft gemacht, wenn man sich mit der ungefähren Wiedergabe begnügt, anstatt präzises Behalten zu fordern. Der formale Wert der Gedächtnisarbeit liegt eben darin, daß sie Willensschule ist: das aber ist sie um so gewisser, je bestimmter die Aufgabe sich darstellt. Übrigens ist in gewissem Sinne (oder mindestens für gewisse Naturen) das Behalten des Bestimmten minder schwer als das des Ungefähren. Natürlich alles zu seiner Zeit oder in seiner Art: wo die bestimmte Wortfassung das Kleben am Worte befördern würde und die Stumpfheit gegenüber dem Gedanken, da kann die Präzision ein großer Fehler werden. Und da hier auf Worte die Rede gekommen ist, so sei noch ein Hinweis angefügt: das Gedächtnis soll es überhaupt nicht bloß mit Wort- und Buchmäßigem zu tun haben und seine Übung und Kontrolle soll sich nicht darauf beschränken: auch in Sacheindrücken soll es sich bewähren, was in mancherlei Weise geschehen kann, aber im allgemeinen viel zu wenig gepflegt wird. Die allerwertvollste Leistung freilich wäre das alles noch nicht: das Wertvollste ist, das Gedächtnis seiner selbst zu besitzen, in seinem Bewußtsein das Frühere mit dem Gegenwärtigen des eigenen Lebens zu verknüpfen, also das Gegenteil von Flüchtigkeit, Unbeständigkeit, Oberflächlichkeit, ungefähr das, was Herbart das Gedächtnis des Willens nennt. Das aber gehört nicht weiter in dieses Kapitel, das von der Bildung des Intellektes handelt. Vielleicht ist gleichwohl die Pflege des Gedächtnisses in dem gewöhnlichen Sinn auch eine gewisse Hülfe für die Bildung eines solchen in dem letzterwähnten, höheren, persönlichen Sinne.

Weit weniger Kopfbrechen als die Pflege des Gedächtnisses hat den Erziehern fast immer diejenige der Phantasie gemacht. Im Grunde ist sie vielleicht wichtiger als jene; hängt diese doch mit den wertvollsten Seiten der Persönlichkeit näher zusammen als jenes. Übrigens braucht das mindere Kopfbrechen noch keine Pflichtversäumnis zu bedeuten. Die Erziehung der Phantasie vollzieht sich vielleicht mehr von selbst, oder sie ermöglicht sich als solche vielleicht überhaupt weniger, oder die erzieherische Aufgabe ist eine wesentlich negative, oder sie wird mit anderen implicite gelöst. An alledem ist Wahres. Die Erziehung hat während des größten Teiles der Jugendperiode die Phantasie mehr zu zügeln als zu nähren. Eine strengere Denktätigkeit, ja schon eine präzise Gedächtnisbetätigung verlangt Zurückdrängen der Phantasie. Statt des freien Ablaufs der Vorstellungen soll der Zögling eines gebundenen Ablaufs fähig werden. Die Schwierigkeit des Lernens, das Antipathische der Schule liegt großenteils an diesem Gegensatz. Der Entwicklung von Phantasten wirkt die energische Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit während eines so langen Zeitraums entschieden entgegen. Freilich werden dieselben offenbar zum Teil, wie die Genies, geboren, und bei etlichen Naturen mag die Reaktion gegen die Zurückdrängung der Phantasie um so stärker wirken. Die Pflicht hat die Erziehung immerhin, das Vorhandensein einer lebendigen Phantasie bei einem Zögling, namentlich sofern sie mit lebendiger Eindrucksfähigkeit und mit beweglichem Gefühl zusammenhängt, nicht zu ignorieren und nicht zu unterschätzen. Und dann natürlich die andere, größere Pflicht, der Phantasie, wenn auch nur in Verbindung mit anderen Tendenzen des Unterrichts, wertvolle Bilder zuzuführen, echte Anschauung zu geben, reichliche Anschauung von Wirklichem, dann aber auch innere Anschauung des Großen, großer Situationen, Vorgänge, Gestalten. Auch das wird ein Besitz, von dem nachher das Leben zehren muß.

Ganz im Mittelgrund der intellektuellen Erziehung steht die eigentliche Denkbildung. Mit Platos Idealpädagogik machten die Griechen die große Wendung nach dieser Seite. Nicht bloß in der Erziehung des späteren Altertums hört sie nun nicht auf, ihre große Rolle zu spielen, durchsetzt freilich mit viel wortmäßiger Übung und früh beschränkt auf schulmäßige Gebiete, sondern durch das ganze christliche Mittelalter zieht sie sich als scholastisch-logische, und weit

über die Periode des Humanismus hinaus (die in mancher Beziehung mehr eine Unterbrechung war als eine Überwindung), in fast allen den Lateinschulen aller Länder und vieler Jahrhunderte, hat die Denkbildung als die eigentliche Hauptaufgabe gegolten, wenn auch mit der Sprachbildung allzu sehr und zu einseitig verknüpft und in neueren Zeiten namentlich als grammatische mit einer allgemeingültigen formalen Geistesschulung gleichgesetzt. Doch auch über dieses engste Gebiet hinaus ist die Richtung der höheren Schulen immer auf streng gedankenmäßigen Zusammenhang ihrer Lehrstoffe und der Lernarbeit gegangen. Neben die Grammatik ist eine Reihe sonstiger theoretischer Gebiete getreten, der theoretische Charakter gern gehütet und zum Systematischen hingestrebt worden. Die Nötigung zu strengem Schließen galt als das Wertvollste, nicht bloß in dem verhältnismäßig neuen und wichtigen Fach der Mathematik, sondern auch im Sprachunterricht. Es ist nicht just so bis auf den heutigen Tag geblieben, die Einseitigkeit ist zum Teil schon überwunden und scheint es mehr und mehr zu werden. Aber freilich: der tatsächliche Wert einer strengen Schulung des Denkens darf niemals verkannt werden. Zur Bestimmtheit und Klarheit der Begriffe, zur Gewöhnung an präzises Schließen zu führen, bleibt wirklich ein vornehmes Teil höherer Bildung; es ist die Unterlage für eine wertvolle Weiterentwicklung, für wirkliche Tüchtigkeit auf den verschiedensten höheren Lebensgebieten.

Eine kleine Reihe bestimmter Forderungen jedoch bleibt dabei zu erheben. Da auch auf diesem Gebiete die Annahme trüglich ist, die Schulung innerhalb eines bestimmten Stoffes habe ohne weiteres ihren Wert auch für beliebige andere, bewähre ihre Kraft nach allen Seiten, so muß die Schulung in strengem Denken innerhalb mehrerer, recht verschiedenartiger Stoffgebiete erfolgen, und es muß zugleich möglichst überall eine Verbindung dieser formalen Schulung mit dem Erwerb wertvollen Begriffsinhalts angestrebt werden. Ferner aber soll neben der Schulung in dem mehr wissenschaftlichen, dem objektiv gebundenen Denken das mehr subjektive nicht versäumt werden, das man als „Urteil" oder „Urteilskraft" wenigstens in der volkstümlichen Sprache bezeichnet. Ein so geschlossener und so bindender Unterricht, wie wir ihn zu haben pflegen, vermag jene Fähigkeit des persönlichen Urteilens geradezu zu ersticken; die Autorität der Wissen-

schaft, die Autorität der Lehrpersonen, die geringe belassene Freiheit geistiger Bewegung wirken dazu. Dafür wagt sich dann das persönliche Urteil leicht in der Stille um so maßloser, willkürlicher, roher hervor: denn das Bedürfnis, selbst über die Dinge zu urteilen, bleibt doch gerade den kräftigeren Naturen, diejenigen, die in den kontrollierten, den halb geliehenen Urteilen sich ganz zu Hause fühlen, versprechen keine besondere Entwicklung. Die Möglichkeit, sich auch in selbständigem Urteil vor den Ohren der regelmäßigen Lehrer und innerhalb des regelmäßigen Unterrichts zu versuchen (denn im Versuch wird der Wert liegen mehr als im Inhalt), fehlt durchaus nicht, sie ist an vielen Stellen zu finden: ästhetische Eindrücke wie ethische Fragen, menschlicher Charakterwert, bestimmte Handlungen oder Eigenschaften, die Tragweite von Vorgängen, die zu erwartenden Wirkungen von Folgen, der vermutliche Untergrund bestimmter Erscheinungen, das Wertverhältnis gegenüberstehender Größen, das alles und auch wohl viel Konkreteres, Einfacheres mag dem Urteil unterworfen werden. Eine der wichtigsten Eigentümlichkeiten der ernsten Pädagogen von Port Royal war, daß sie zum Hauptziel des Unterrichts die Bildung des Urteils nahmen. Sie meinten das freilich nicht in einem so freien Sinn wie soeben angedeutet, aber in diesem freieren Sinn wird es nm so richtiger sein. Abhängigkeit vom fremden Wort, Steckenbleiben in wortmäßiger Bildung, im Nachsprechen, das war es doch dort und ist es für uns, was überwunden werden soll.

Über das Verhältnis von Sprachbildung und Geistesbildung wäre natürlich unendlich viel zu sagen, wie darüber ja auch außerordentlich viel gesagt worden ist. Daß die Sprache uns zugleich die Vermittlerin geistiger Inhalte ist und doch auch eine Gefahr für die persönliche Echtheit des Inhalts, daß sie, und daß namentlich die Kultursprachen der Gegenwart von Abstraktionen strotzen, die dem jugendlichen Sinn lange Zeit nur Vages bedeuten, nur halb Inhalt geben und halb Wort bleiben, und daß darin eine außerordentliche Gefahr oder Schwierigkeit für das gesamte Bildungsgeschäft liegt, ist tausendfach empfunden worden — und wird doch auch von Tausenden, die an diesem Geschäft beteiligt sind, zu wenig empfunden. Diese also müssen erst aufgerüttelt werden, wenn sie recht gehen und sehen sollen. Das ganze Thema sei an dieser Stelle nicht weiter

verfolgt. Andererseits aber ist es doch eine falsche Forderung, daß der Jugend in jedem Augenblick nur das in Worten vorgeführt werden solle, was sie mit völliger Klarheit zu erfassen vermöge. Wie das erste Eindringen in die Sprache, dasjenige in den frühesten Lebensjahren, wesentlich ein Sichhineinraten ist, und wie es gerade dadurch so viel bedeutet, weil der junge Geist aus eigener Kraft das Sprachverständnis erarbeitet, so darf das Verhältnis doch auch später zum Teil ein ähnliches bleiben: auch in die weitere, abstraktere Sprache, wie sie der Niederschlag der Gedankenarbeit so vieler Generationen ist, hat der Nachwachsende sich hineinzuraten: nur soll Hülfe und Kontrolle dabei nicht fehlen, damit der Weg auch wirklich gemacht und damit er hinlänglich abgekürzt werde. Es ist also freilich nicht gleichgültig, wie groß die Distanz zwischen der dargebotenen Sprache und dem bereits sicher vorauszusetzenden Vorstellungsbereich ist, und der Fehler der übergroßen Distanz ist immerhin der näher liegende. Wird doch auch die Kraft zur Selbstklärung bei den Individuen sehr ungleich sein.

Der Unterschied dessen, was überhaupt die Natur der einzelnen dieser gesamten Aufgabe der intellektuellen Bildung entgegenbringt, ist immer weit bestimmter empfunden worden als die individuelle Verschiedenheit hinsichtlich des Gefühls- und Willenslebens, und die Schilderung der verschiedenen „Köpfe" oder Ingenia, die schon ein Thema der antiken Pädadogen war, ist es dann auch später, bei Humanisten und Neueren, wieder gewesen und geblieben. Keine Unterscheidung und Gruppierung kann der wirklichen Mannigfaltigkeit gerecht werden. Als Haupttugenden des Intellekts überhaupt mag man aufstellen: Klarheit und Bestimmtheit (des Denkens), weiter: eindringende Schärfe und Energie, ferner: Raschheit, Lebendigkeit, Leichtigkeit, endlich auch: Vielseitigkeit, und dabei mag nicht bloß allgemein an die Fähigkeit gedacht werden, auch auf hetorogenen Stoffgebieten sich zu bewähren, sondern im besonderen auch an die gleichzeitige Tüchtigkeit für theoretische und praktische Aufgaben. Mit diesen formalen „Tugenden" ist natürlich noch nicht das wünschenswerte Ergebnis der Bildung bezeichnet; sie hängen ja auch großenteils an individueller Begabung. Nur in der Verbindung formaler mit materialer Errungenschaft kann man die wahre Aufgabe sehen. Lebendiges Weltverständnis wäre eine etwas unbestimmte, aber darum

auch elastische Bezeichnung dafür, bei der sehr verschiedenes Maß gedacht werden kann. Wenn Herbart als Ergebnis der gesamten durch Unterricht geübten (also doch wesentlich intellektuellen) Einwirkung gleichschwebend vielseitiges Interesse erwartet, so wird ja jedermann mit ihm der Auffassung entgegentreten, welche in den erworbenen Kenntnissen das Ziel sieht. Darf man im übrigen die Herbartsche Fassung immerhin zu eng oder etwas willkürlich finden, so ist wertvolle Anregung ihr jedenfalls zu verdanken. Unter Interesse würden wir wenigstens etwas verstehen, was mit in das emotionale Leben eingreift, was von Gefühl und Streben nicht getrennt werden kann. Wir müssen auf den Begriff unten zurückkommen. Ähnlich wäre es, wenn man (was ebenso tunlich wäre) den Wahrheitssinn als das wünschenswerte Ergebnis intellektueller Ausbildung bezeichnete: auch hier verbindet sich persönlich-Ethisches mit dem Intellektuellen, oder das letztere mündet in das erstere aus. In der Tat, auf keiner andern Linie liegt das Ziel der menschlichen Entwicklung so deutlich in der Unendlichkeit, auf keiner wird das Bedürfnis des steten Weiterschreitens so gewiß und so allgemein gefühlt. Aber um so bestimmter soll es auch hier zum Bewußtsein gebracht werden, wie die Linien der persönlichen Wertbildung in einer gewissen Höhe zusammenlaufen müssen, wenn auch die bildende Einwirkung in ihren einzelnen Momenten oder Stadien sich auf den einzelnen Linien zu bewegen oder wenigstens die Theorie die einzelnen zu sondern hat.

VIII.

Zur äußeren Organisation der Erziehung.

Welcher Zusammenhang der Erziehung im Bewußtsein der Erzieher lebendig sein sollte, ist im vorigen Kapitel dargelegt. Aber auch wenn er wirklich so festgehalten würde, so wäre damit noch nicht gegeben, was doch unentbehrlich ist, eine bestimmte äußere Organisation. Unentbehrlich, sofern nicht ein einzelner die Gesamterziehung leistet, unentbehrlich auch, sofern zu bestimmter Kultur und bestimmten Lebensbedürfnissen Stellung zu nehmen ist, und mehr noch, sofern es sich nicht um einen einzelnen Zögling handelt, sondern um die Jugend einer großen Lebensgemeinschaft. Eine vollkommen befriedigende äußere Organisation der Erziehung wäre eine herrliche Kulturleistung. Daß sie je verwirklicht werde, verhindern oder erschweren verschiedene Umstände. Aber auch der Ernst, ihre Verwirklichung zu suchen, ist sehr ungleich. Und die Schwierigkeit wächst mit der kulturellen Entwicklung.

In den natürlichsten Verhältnissen organisiert sich die Sache, so weit nötig, von selbst. Die Eltern erziehen, nach überlieferten schlichten Normen, und der etwas weitere Lebenskreis wirkt durch seine Ordnungen und Anschauungen mit. Fertigkeiten werden dem Bedürfnis gemäß mit entwickelt, und vielleicht folgt dem Aufwachsen in der Familie eine Zeit besonderer Lehre, draußen bei jemandem, der die Tüchtigkeit dazu für seine Person besitzt. So für den künftigen Handwerker, so für den jungen Adeligen oder künftigen Rittersmann, während bei dem jungen Landbauer oder Hirten selbst dieses Bedürfnis wegfällt. Anders, wo es nun gilt, um-

fassendere und vielseitigere Belehrung dem jungen Nachwuchs zukommen zu lassen, und wo derselbe für eine besondere, über derjenigen der Eltern liegende Lebenssphäre tüchtig gemacht werden soll. So entstehen Schulen, und allmählich Schulen von verschiedener Abstufung. Selbst das, was die Eltern ihrerseits die Kinder lehren könnten, läßt man sie in Schulen suchen, teils aus Bequemlichkeit, teils um der Gemeinschaft mit andern, teils um des sicheren Erfolges willen. Der Ersatz solchen öffentlichen Unterrichts durch Lehrpersonen innerhalb der häuslichen Sphäre wird immer mehr Ausnahme. Neben dem Interesse der Eltern aber und der jungen Individuen selbst spricht dann das der weiteren und organisierten Lebensgemeinschaft, der Gemeinde, des Staates, der Konfession, der Nation. So werden Konflikte möglich, so auch einseitig fundamentierte Systeme, so aber auch Kombinationen, Kompromisse, Kreuzungen. Fraglich bleibt dabei natürlich immer die Einheit, und ohne Einheit ist eigentlich keine Organisation verwirklicht.

Die Frage, was zu gunsten einer gemeinsamen Erziehung oder doch eines gemeinsamen Unterrichts mehrerer (oder geradezu vieler) spreche, ist seit dem Altertum (Quintilian) von vielen Pädagogen sorgfältig erwogen worden; auch was zu ihren ungunsten spricht, hat man sich selten verhehlt. Für einige überwog das letztere so sehr, daß sie als leidenschaftliche Gegner erscheinen: so bekanntlich Montaigne, Locke, Rousseau. Doch haben diese teils bestimmte, sehr ungünstige Schulzustände im Auge und denken zugleich nur an die Erziehung junger Leute aus vornehmem Stande und für den Stand und seine Bedürfnisse, teils ist — dies gilt für Rousseau — irgend etwas wie gemeinsame Erziehung durch die zum Ausgang genommene Theorie ausgeschlossen. Im allgemeinen müssen als Vorteile der Gemeinsamkeit folgende gelten. Jedes Leben in größerem Kreise pflegt das Lebensgefühl zu erhöhen und vielseitig anregend zu wirken; die Jugend bedarf der Anregung durch Gemeinsamkeit noch weit mehr als die Erwachsenen; der einzelne wird in den Fortschritt der Gesamtheit hineingezogen; Eifer entzündet sich am leichtesten in der Form des Wetteifers; der einzelne lernt sich an anderen messen und so sich recht beurteilen; gemeinsamer Unterricht läßt die nötigen Wiederholungen weit natürlicher erscheinen als der Einzelunterricht, vieles lernt hier der einzelne ohne eigene Anstrengung, der ganze

Lernprozeß verläuft lebendiger; der einzelne muß voller aus sich herausgehen, eine feste Form, eine präzisere Darstellung, eine kräftigere Sprache sich angewöhnen; auch auf den Lehrer wirkt die größere Schülerzahl persönlich belebend und seinem Unterricht kommt das zu gute; für den Zögling endlich ist vor allem das Schulleben eine Vorschule bürgerlichen Gemeinschaftslebens, und es entwickelt in ihm Eigenschaften, deren er weiterhin in der menschlichen Gesellschaft nicht wohl entraten kann. Diesen Vorteilen stehen freilich auch Nachteile gegenüber. Eine der Individualität gerecht werdende Behandlung ist sehr erschwert und kaum völlig möglich; das Tempo der Begabten wird verlangsamt, und zugleich müssen die wenig Fähigen vernachlässigt werden, die Mittelmäßigkeit hat den eigentlichen Gewinn; die Methode muß notwendig eine gewisse Mechanisierung erfahren; das Verhältnis des erziehenden Lehrers zu den einzelnen Schülern bleibt ein fremderes; das Zusammenleben der jungen Zöglinge übt meist eine vergröbernde Wirkung auf die Natur der einzelnen aus; auch fühlen sie sich, zur geschlossenen Gemeinschaft verbunden, leicht als starker Machtfaktor gegenüber der Person des Erziehers und seinen Anforderungen, und aus dem sein sollenden Verhältnis des Füreinander wird leicht ein Gegeneinander, das dann nur die gröberen Erziehungseinflüsse zur Geltung kommen läßt. Wenn trotz all dieser Abzüge im allgemeinen die gemeinsame Erziehung wenigstens nach der Unterrichtsseite hin gegenwärtig als die selbstverständliche fast allerwärts festgehalten wird, so darf man doch die Abzüge selbst darum nicht als gewichtlos betrachten; sie sind immerhin so gewichtig, daß die größte Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein muß, wie sie unschädlich gemacht oder doch möglichst gemildert werden können.

Nun ist aber das Verhältnis zwischen häuslicher und Schulerziehung noch ein sehr verschiedenes, je nachdem die letztere die erstere von einem gewissen Zeitpunkt ab vollständig ablöst oder nur neben der ersteren hergeht. Der Gegensatz ist also: Internat und Externat. Die Schulen letzteren Charakters sind ursprünglich entstanden durch Vereinbarung mehrerer Familien zur Beschaffung gemeinsamen Unterrichts, oder durch das öffentliche Angebot solchen Unterrichts durch Berufslehrer; die Einrichtung der ersteren geht vorwiegend auf geistliche Veranstaltung, im Anschluß an das Klosterleben, zurück, hat sich aber unabhängig von solchem Zusammenhang

fortgesetzt. Die höhere Schulbildung erfolgt vorwiegend in Internaten sowohl in Frankreich wie in England, während diese in Deutschland die Ausnahme bilden. Für den allgemeinsten grundlegenden Unterricht, den „Elementarunterricht", kommt die Internatseinrichtung kaum in Betracht. Wiederum ist es nicht schwer, Vorzüge und Nachteile der einen und der andern Organisation gegenüberzustellen. Die Externate, wenn auch auf Erziehung zugleich mit Unterricht bedacht, besitzen doch nicht die letzten Handhaben für die Erziehung, da sie die Zöglinge nur während gewisser Stunden in ihrem Bereich haben und diese ihnen gewissermaßen nur eine Seite ihres Wesens zukehren. Aber dafür reißen sie dieselben auch nicht von dem Boden los, auf dem sich die unmittelbarste Einwirkung in natürlichster Weise vollzieht. Internate ermöglichen eine vollständig planvolle Erziehung mit allseitiger Überwachung; sie erleichtern auch ein wärmeres menschliches Verhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen, und die wirklich vollständige Lebensgemeinschaft der letzteren kann zur sozialen Charakterbildung viel wert sein; andrerseits bedeutet die zeitige Aufhebung des natürlichsten Lebenszusammenhangs leicht eine empfindliche Einbuße, namentlich für die Entwicklung des Gemütes, und ein etwa sich bildender übler Geist in der jugendlichen Gemeinschaft wird hier für die einzelnen um so nachteiliger[27]).

Wie bei dem andern System die Aufgaben der beiden Lebenssphären, der Familie und der Schule, sich unterscheiden und ergänzen sollen, davon ist ein ideales Bild leicht hinzuzeichnen. Die Familie leistet die grundlegenden Gewöhnungen, dazu in freier Form die gesamte erste Ausbildung der Kräfte und Orientierung in der Welt, besonders aber sichert sie ein zarteres Gefühlsleben, nicht nur für die erste Zeit, sondern dauernd hat sie den besten Teil der „Herzensbildung" zu leisten. Sie wird ferner je nach dem Grade der in ihr vertretenen Bildung die feinere Form persönlichen Benehmens übermitteln, Takt im Verkehr mit Menschen, und dazu womöglich bestimmtes Interesse einflößen, namentlich ästhetisches nach dieser oder jener Richtung. (Das auf ein bestimmtes Gebiet gerichtete Interesse ist zuverlässiger und für die persönliche Bildung fruchtbarer als das allgemein geistige oder auch allgemein ästhetische.) Die Familie wird weiterhin etwa auch bestimmte Fertigkeiten pflegen, die eine Sache freier Wahl sind und zu der anzustrebenden allge-

meinen Bildung als ein mit Liebe angebautes Nebengebiet des Könnens und Fortschreitens hinzukommen. Sie wird überhaupt dasjenige bestimmen oder kontrollieren, was als „Unterhaltung" das geistige Leben ergänzend anregen soll. Daß ihr auch die entscheidende Verantwortung für die hygienische Seite der Gestaltung der Erziehung bleibt, versteht sich. Dagegen fällt der Schule zu: die Einfügung und Eingewöhnung des Zöglings in ein größeres Gemeinschaftsleben, die Erziehung zu strenger Ordnung, die Unterwerfung unter feste Autorität, die ernstliche und zusammenhängende Anspannung des Geistes und des Willens, als Aufmerksamkeit und Fleiß, die Übermittelung mancherlei stofflichen Wissens, die Schulung in begrifflichem Denken, in präziserem und reicherem Gebrauch der Sprache, die Erzielung geistiger Beweglichkeit durch mannigfache Übungen, dazu aber doch auch die Anfänge technischer Ausbildung nach der einen und andern Seite, wozu noch die planvolle Pflege körperlicher Gymnastik zu fügen ist. Als höchste Aufgabe fällt der Schule zu die klare Aufrichtung höherer Ideale, die lebendige Verbindung zwischen dem intellektuellen und dem emotionalen Leben, die Unterlage für eine zu gewinnende wertvolle Weltanschauung, während die beherrschende „Gesinnung" und der persönliche „Charakter" ihre Wurzeln meist mehr in der häuslichen Sphäre oder dem sonst natürlich Gegebenen haben werden, obwohl auch diese Ziele der erzieherischen Tätigkeit der Schule ausdrücklich vorschweben müssen.

Das Bild, welches die Wirklichkeit bietet, weicht von dieser idealen oder doch grundsätzlichen Verteilung freilich sehr vielfach ab. Daß der Erziehung in der Familie der rechte Plan und Zusammenhang fehlt, oder der rechte sittliche Ernst, oder daß die ideal anregende, die gesinnungbildende Kraft, oder die wünschenswerte Weite des Gesichtskreises vermißt wird, oder auch das nötige Maß von Strenge, daß wechselnde Stimmungen oder persönliche innere Widersprüche verwirrend wirken, das alles ist häufig. Schon zwischen Vater und Mutter verteilen sich die Rollen nicht immer nach den klaren Rubriken „Autorität und Liebe". Und daß die Erziehung der Schule feinerem Gefühlsleben zu wenig gerecht wird, daß sie zu viel mit elementaren Mitteln der Zucht arbeitet, daß sie einseitig bleibt in der Schätzung und Pflege der Kräfte, daß sie überhaupt als Erziehung zu wenig bedeutet gegenüber den Zwecken des Unter-

richts, dies und noch anderes sind nicht seltnere Erscheinungen. Ein Verhältnis der inneren Fremdheit und des mangelnden Vertrauens zwischen den beiden Sphären ist weithin anzutreffen, und von einer befriedigenden „Organisation" der Gesamterziehung ist dann natürlich nicht die Rede. Der Vervollkommnung ist also das tatsächliche Verhältnis sehr bedürftig, aber unmöglich darf die rechte Gestaltung nicht scheinen. Jene Grundzüge der Verteilung sind nicht ungesund, und man kann sie so leicht nicht aufgeben.

Die Möglichkeit, die Einheit der Erziehung durch die Einheit der erzieherischen Instanz zu sichern ist, ist unter unseren Kulturverhältnissen kaum noch vorhanden. Was der Hauslehrer oder Hofmeister ehedem nicht bloß in sozial sehr bevorzugten Kreisen, sondern auch in einfacheren, gebildeten Familien zu leisten hatte, kann gegenwärtig einem einzelnen schwerlich mehr übertragen werden; die Berufung aber eines das Ganze nur dirigierenden „Gouverneurs" setzt eine fürstliche Lebenssphäre voraus. Daß übrigens auch diese persönliche Einheit ihre Gefahr barg oder stets bergen wird, leuchtet ein: nicht bloß hat die eine Persönlichkeit immer ihre Schranken, die zugleich Schranken der anregenden Kraft werden, sondern es lastet wohl auch die eine Individualität zu schwer auf der vielleicht sehr anders angelegten des Zöglings und drückt nieder oder ruft umsomehr den inneren Widerspruch hervor. Ideale Zeichnung des Verhältnisses fehlt auch hier wiederum nicht: der (allerdings gar nicht individuell, sondern nur vollkommen rationell gedachte) Erzieher des Rousseau'schen Emil, auch der so durch und durch verständige Erzieher bei Locke, beides der Idee nach Männer, die ihr eigenes Sein der doch bescheidenen Aufgabe der Aufziehung eines Knaben hinopfern, sie bedeuten noch nichts für die Wirklichkeit. Viel mehr hat ein junger deutscher Hauslehrer wie Herbart bedeutet, mit seiner überragenden Geistestüchtigkeit und dem tiefen Ernst des jugendlichen Weisen; viel auch ein auserlesener fürstlicher Erzieher wie Fénelon, und den berühmten Namen wären viele schlichtere anzureihen. Aber auch die wertvollste Subjektivität würde in unserer Zeit nicht mehr das Recht und den Raum finden, sich auf dieser Linie erzieherisch geltend zu machen. Am ehesten würde die Einrichtung sich noch verwirklichen, wo es gälte, eine Anzahl von Geschwistern nebeneinander zu erziehen; am ehesten, und wohl auch am schönsten und würdigsten.

In ganz anderem Sinne ist Organisation der Erziehung erstrebt worden von jenen kühnen Geistern, die das Leben einer ganzen großen Gemeinschaft, eines Staates, einer Nation *von innen heraus zu regeln* strebten und dabei der Erziehung eine ihrer wirklichen Wichtigkeit entsprechende Rolle zudachten. Aus dem Altertum Plato, aus unserer Neuzeit Fichte sind Namen, die uns hier zunächst zu Sinn kommen müssen. Sie sind nicht die einzigen, die eine Staats- oder Nationalerziehung denkend hingestellt oder auch praktisch gefordert haben; ein Thomas Campanella z. B. hat (um 1600) in seinem Buche Civitas Solis ähnliches wie Plato und doch nicht bloß als Nachbeter aufgestellt. Der Gedanke, daß das Heil der Gesamtheit in allererster Linie durch die herrschende Erziehung bedingt sei und daß ohne Rücksicht auf Neigung der einzelnen hier in großem Stil eingegriffen werden müsse, kann in der Tat nicht als fernliegend oder willkürlich gelten; von Zeit zu Zeit werden ähnliche Stimmen immer wieder erhoben, wie verschieden auch der Geist ist, in dem die Forderung gestellt wird. Bei Plato handelte es sich um Bewahrung des Kerns der Bevölkerung in sittlicher Gesundheit und um Leitung des Gemeinwesens durch streng begrifflich Denkende, bei Fichte um die Begründung eines im höchsten Sinne sozial-ethischen Wollens mit Ausgleich ungesunder Standesgegensätze. Während derartige Organisation nur in Gedanken vollzogen worden ist, hat in Wirklichkeit eine weitreichende Gestaltung des Erziehungswesens durch die Kirche nicht gefehlt, seit der Reformation namentlich in den Ländern, in welchen diese letztere nicht zum Sieg gelangt ist. Daß alle Erziehung eigentlich Sache der Kirche sei, ihrer Kontrolle unterliegen müsse und in möglichst weitem Umfang durch sie normiert werden solle, ist die Anschauung, welche immer wieder zum Ausdruck oder doch zur Andeutung kommt. Das tatsächliche Verdienst derselben während einer Reihe früherer Jahrhunderte wird dabei mit zum Ausgang und zur Stütze des Anspruchs genommen. Die Verwirklichung der erzieherischen Idee der Kirche durch bestimmte Orden ist bekannt. An dieses ganze Gebiet haben wir hier im Vorbeigehen zu erinnern, nicht die Prinzipienfragen zu behandeln.

In Wirklichkeit ist bei uns seit dem neunzehnten Jahrhundert die Erziehung zu einem ganz wesentlichen Teile *Staatssache* geworden. Zum Schulbesuch sind alle Kinder verpflichtet, die Berufung

der Lehrer, die Ausstattung der Schulen, die Lehrpläne und bis zu einem gewissen Grade die Methoden, das Maß der Zeit für Lernen und Erholung, die wichtigsten Prüfungen: nichts von alledem bestimmt sich ohne entscheidende Mitwirkung der Staatsgewalt. Mehr und mehr wird auch die Erziehung der sittlich oder geistig Minderwertigen, der nicht Vollsinnigen, der Familienlosen, der besonders Gefährdeten — zusammengenommen ein höchst wichtiger Teil der gesamten Organisation — als öffentliche Aufgabe ernstlich genommen und sorgsam ausgebaut. Daß grobem Mißbrauch der Erziehungsgewalt seitens der Eltern auch sonst durch den Staat entgegengetreten wird, rechtfertigt sich von selbst; ob die Kontrolle nicht noch weiter gehen könnte, als sie tut, mag man fragen. (Man denke an den verwüstenden Alkoholgenuß bei Kindern.) Aber ein großes Feld, eigentlich doch das größte, verbleibt der freien Bestimmung und Einwirkung der Familie. Daß an Stelle der Familienerziehung eine Staatserziehung bei uns verwirklicht werden solle, diese Empfindung kann kaum jemand haben. Die Stellung der religiösen Lebensgemeinschaft zu der staatlichen und zu der natürlichen Erziehungssphäre ist bei uns im ganzen so geordnet, daß der Staat der ersteren weder feindlich noch gleichgültig gegenübersteht, sondern sie planmäßig mit heranzieht und ihre Beteiligung sichert, wie andererseits die Familie die erzieherische Hülfe ihrer Kirche noch besonders in Anspruch zu nehmen pflegt in der Periode, welche mit der Konfirmation ihren Abschluß findet. In andern Ländern ist das Verhältnis zum Teil sehr abweichend. Klagen über die vorhandene Organisation sind allerwärts begreiflich, wo verschiedene Instanzen sich in ein Recht zu teilen haben. Natürlich ist alle staatliche Gestaltung in hohem Maße abhängig von nationaler Überlieferung und vom nationalen Geiste. Durch willkürliche Bestimmungen könnte kein gesundes Leben gepflegt werden.

Innerhalb der einzelnen Länder wird es aber auch nicht leicht möglich sein, vorhandene soziale Unterschiede unberücksichtigt zu lassen. Die Zeiten sind vorüber, wo die Erziehung der jungen Adeligen besonders eingerichtete Ritterakademien leisten sollten, nur gewisse Reste oder Nachklänge davon sind geblieben. Nicht mit Recht würde man dazu die Kadettenschulen rechnen, die nicht eine soziale Schicht abheben, sondern einem bestimmten Beruf den Nach-

wuchs sichern wollen. Überhaupt kann es sich jetzt nicht mehr um den Unterschied von höher und niedriger auf der Rangleiter der Vornehmheit handeln; was noch gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts als selbstverständlich dauernde Abstufung galt (ein Basedow z. B. spricht beständig von „dem großen Haufen", „den gesitteten Ständen," über die dann noch die höhere Qualität sich erhebt), hat seitdem seine Grenzen sehr verschwimmen sehen. Abstufung überhaupt aber fehlt darum nicht: nur handelt es sich jetzt wesentlich um verschiedene Art und Höhe der Bildung und um das verschiedene Gewicht der Aufgaben innerhalb des großen Gemeinschaftslebens. Der Wunsch, in diesem Sinne auch die Erziehungsgelegenheiten bestimmt zu scheiden, besteht bei den organisierenden Instanzen begreiflicherweise. Daher die nun schon ältere Unterscheidung von Gymnasien, Realschulen, Bürgerschulen, Volksschulen, mit allerlei sich verschiebenden sonstigen Benennungen und Übergangstypen und auch mit beständigem leisem Ausgleich der unterscheidenden Merkmale. Die Frage, was auf diesem Gebiet das Recht oder das Gerechte, das Nützliche, das Zeitgemäße sei, kommt nicht zur Ruhe, weil die Zeit selbst ihr Angesicht immer wandelt. Als große Hauptfrage aber gilt es, in welchem Maße eine für bestimmte Lebensaufgaben unmittelbar vorbereitende und eine allgemeine, die höheren persönlichen Kräfte entwickelnde Bildungsweise Geltung haben sollen (als Kampf zwischen Realschule und Gymnasium längst bekannt). Doch auch dieses Gegenüber vermag sich nicht zu behaupten, und eine ideale Lösung wird man darin in der Tat nicht sehen dürfen, am wenigsten im Sinn des beginnenden sozialen Jahrhunderts. Eine Schicht mit wesentlich abstrakter Bildung neben oder vielmehr über einer solchen mit praktischer wird sich schwerlich für immer behaupten. Daß alle zum tüchtigen Verständnis des wirklichen Lebens nach seinen konkreten Aufgaben und Bedürfnissen hingebildet werden und daß dieses Verständnis nicht bloß lehrhaft übermittelt, sondern auch durch persönliche Beteiligung mit erarbeitet werde, daß die mehr abstrakte Bildung dann erst jener andern angefügt werde oder vielmehr über ihr erwachse, das scheint sich als die Anschauung der Zukunft anzudeuten. Dabei aber braucht jene erstere Stufe durchaus nicht etwa der ethischen Vornehmheit zu entbehren; der Name Idealismus kann sehr Verschiedenes bedeuten und sogar auch ziemlich Fragwürdiges,

Hohles. Indessen werden auf diesem ganzen Gebiet noch viel auseinandergehende Meinungen miteinander kämpfen. Als sehr bedeutsame Frage schließt sich hieran die, ob der Zugang zu jeder der Bildungsgelegenheiten allen ohne Unterschied der wirtschaftlichen Lage geöffnet werden solle, also nur nach Maßgabe der persönlichen Begabung oder des Strebens. Sozialisten und Idealisten erheben diese Forderung immer wieder als eine selbstverständliche. Was ihr entgegensteht, sind auch nicht theoretische Gesichtspunkte, sondern praktische Besorgnisse, übrigens doch nicht ohne anthropologischen Hintergrund. Doch sei über diese bloße Andeutung hier nicht hinausgegangen. Zu dieser Frage kommt nun seit neuerer Zeit die nach der angemessenen Berücksichtigung der beiden Geschlechter bei der öffentlichen Organisation der Erziehung.

Zum öfteren haben die unabhängigsten pädagogischen Denker, mit Plato beginnend, sich für völlige Gleichheit der Erziehung der Mädchen und der Knaben ausgesprochen. Aber die Unabhängigkeit dieses Denkers war vielleicht zu groß, zu groß namentlich auch gegenüber den Bedingungen der Wirklichkeit, der Natur; das Denken eines Plato ebenso wie seiner Nachfolger auf dieser Linie schwebt vielleicht allzu frei in der Höhe der Abstraktion. Die Verwirklichung lag im Altertum nur so weit nahe, als die Ziele der Erziehung sehr einfache blieben; in den Zeiten höher entwickelter Geistesbildung nahmen in Griechenland an dieser auf weiblicher Seite nur Emanzipierte teil. Im übrigen ist es z. B. in Sparta wie nachher in Rom mehr auf die Ebenbürtigkeit der Gesinnung angekommen als auf bestimmtes Können und Wissen. Und zu dieser Art von Ebenbürtigkeit haben sich, das kann sogleich hier gesagt werden, auch späterhin in großen Zeiten jedenfalls die Frauen immer wieder zu erheben vermocht, wie weit auch die Wege ihrer Erziehung und Bildung von denen der männlichen abliegen mochten. Gleichartigkeit auch in der höher fortgeführten geistigen Erziehung haben sowohl im Mittelalter wie in der Zeit des Humanismus einzelne aus dem weiblichen Geschlechte erlangt, Fürsten- oder Gelehrtentöchter. Im ganzen aber sind gerade in den Jahrhunderten der sich verallgemeinernden Bildung, der höheren Schulbildung zumeist, die Geschlechter vielmehr weiter auseinandergetreten, als daß sie sich genähert hätten. Alles

ernstlichere oder zusammenhängendere Denken erschien als eine der Linien, auf denen eine aktive Teilnahme dem Manne vorbehalten bliebe. Außerdem aber erfolgte ja die höhere Geistesausbildung zumeist im Hinblick auf die höheren öffentlichen Geschäfte, die ihrerseits nur Männern oblagen. Dem weiblichen Geschlecht ward zunächst nur die Hauserziehung zu teil, neben den sittlichen Grundlagen nur in häusliche Geschäfte und gewisse häusliche Künste einführend, dann die elementare Unterrichtsbildung, als ein konkretes Lebensbedürfnis innerhalb der vorhandenen Welt, ferner religiöse Unterweisung, Anregung und Gewöhnung, weiterhin vor allem für die vornehmen Schichten und in gewissen Zeiten (17. 18. Jahrhundert) die Erziehung für die Gesellschaft, die Ausbildung in den Künsten des Salons, in Formen und Zeremonien des Benehmens und Redens, dazu auch wohl Pflege des ästhetischen Sinns auf sehr bestimmten Bahnen, Pflege von Phantasie und Gefühl durch vielfache weiche Lektüre und weiche Kunst (Musik), und schließlich eine gewisse oberflächliche Bekanntmachung mit Wissenschaftlichem, Geschichte, Geographie, Naturlehre u. s. w., doch unter Zurückstellung der ernstlichsten Anforderungen, derjenigen an zusammenhängendes, bestimmtes und namentlich eigenes Denken, wie auch die Erlernung fremder Sprachen vielmehr im Sinne der Befähigung zum Verkehr und zur leichten Lektüre, öfter auch des bloßen persönlichen Schmuckes oder Vorzugs erfolgte.

Immerhin vollzog sich im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts ein allmählicher Wandel, es fand eine gewisse Annäherung der Mädchenschulbildung an die der Knaben statt, über den bloßen Schein und Putz und auch über die bloße Gefühlsbildung strebte man hinüber zu ernstlicherem Bildungsziele, wie auch in derselben Periode eine Angleichung im Punkt der körperlichen Fertigkeiten erfolgte, eine Teilnahme an erfrischenden Übungen, eine Erlösung aus der Enge des Stubenlebens. Das Ideal der Weiblichkeit, wie es noch im Anfang des abgelaufenen Jahrhunderts unsere Schriftsteller sehr übereinstimmend hinzuzeichen pflegten, entwich doch allmählich oder nahm erheblich veränderte Färbung an. Stärker ist das Auseinanderlaufen der beiderseitigen Bildungslinien im ganzen in katholischen Ländern geblieben als in protestantischen. Die abschließende Erziehung im klösterlichen Pensionat pflegte die Geistesrichtung der Mädchen und

späteren Frauen endgültig zu bestimmen, und selbst eine tiefe Kluft der Weltanschauung zwischen den Geschlechtern ward und wird als ein Natürliches hingenommen. Das Ende des neunzehnten Jahrhunderts hat dann die tiefgehende Bewegung zu gunsten völligerer oder auch völliger Angleichung der Erziehung beider Geschlechter gebracht.

Die Gründe für diese Forderung liegen teils in veränderten äußeren Lebensverhältnissen und daraus erwachsenden praktischen Bedürfnissen, teils aber auch auf innerlichem Gebiet. Und zwar ist hier eine unerfreuliche und eine erfreuliche Linie zugleich zu beobachten. Das Schwinden des Sinnes für den natürlichen Unterschied des seelischen Lebens hängt mit einer auch sonst hervortretenden Abnahme feineren Gefühlslebens überhaupt zusammen (die durch die anscheinende oder vielleicht auch wirkliche Verallgemeinerung ästhetischer Bildung auf gewissen Gebieten nicht widerlegt wird). Andererseits spricht aber doch auch das löbliche Verlangen des weiblichen Geschlechts nach tiefergehender Bildung, nach wirklicher geistiger Reife, nach seelischer Sicherheit; letzteres vielleicht in dem Maße, wie die alte religiöse Grundlage solcher Sicherheit vor Erschütterung nicht hat bewahrt werden können. Die maßgebenden staatlichen Instanzen geben zögernd aber schrittweise nach. Bei dem öffentlichen Elementarunterricht ist volle Gleichartigkeit für beide Geschlechter ja von Anfang an Grundsatz gewesen. Für die höher gehenden Bildungseinrichtungen mußten zwei Möglichkeiten ins Auge gefaßt werden: entweder nur möglichste Vervollkommnung der vorhandenen Lehranstalten und Normen, auch im Sinne einer erheblichen Annäherung an die für das andere Geschlecht geltenden, aber doch unter Wahrung eines eigenen Charakters, eigener Lehrpläne, unter Rücksichtnahme auf das besondere Seelenleben, ja auch das besondere körperliche Leben, wobei das Ergebnis im ganzen nicht geringwertiger zu sein braucht. Oder: einfach genaue Übernahme der für die Knaben und Jünglinge gültigen Einrichtungen, ein Weg, der in einer Zeit sehr wenig nahe zu liegen scheint, wo gegen jene Institutionen selbst so viel Zweifel von den verschiedensten Seiten erhoben werden.

Und dazu kommt dann noch die Frage, ob zugleich die persönliche Trennung der beiden Geschlechter aufhören und die Schulen und einzelnen Klassen beiderlei Zöglinge promiscue aufnehmen sollen.

An Hochschulen ist ja der Anfang hierzu bereits gemacht, oder mehr als der bloße Anfang. Ob aber, was für diese höchste Stufe zulässig erscheint, deshalb auch für die Zwischenperiode zwischen eigentlicher Kindheit und mündiger Jugend angemessen ist? ob die davon zu erwartenden Vorteile nicht durch gewisse, keineswegs leicht zu nehmende Nachteile aufgewogen werden? Bis jetzt sieht man fast immer nur das Licht oder den Schatten einer solchen Einrichtung; die Erfahrung von gestern auf heute reicht hier nicht, sie muß umfassendere Unterlage haben. Wer an einer Sache lauter Licht sieht, weil sie neu ist (und die Zahl solcher Menschen ist nicht gering), ist nicht geeignet, über schwerwiegende Fragen entscheidend mit zu urteilen. Ist es nicht auch eigentümlich, daß in derselben Zeit, wo man nach mehr Berücksichtigung der Individualität in der öffentlichen Erziehung ruft, die erste und tiefste Differenz der Individuen als unwesentlich außer Betracht bleiben soll? Je verschiedenartigere Individuen zu einem geschlossenen Ganzen verbunden werden, um so sicherer wird da den Individualitäten ihr Recht nicht werden.

Eine viel harmlosere Frage ist es, in welchem Maße die Ausbildung der Mädchen weiblichen oder männlichen Lehrkräften zu übertragen sei. Bis jetzt bleibt ein erheblicher Teil der weiblichen Lehrpersonen sichtlich in einer pädagogischen Mittelmäßigkeit stecken, namentlich in falscher Abhängigkeit von Regeln, Buchstaben, Formeln, auch Autoritäten, und ebenso von ihrer eigenen nervösen Natur. Aber auch unter den lehrenden Männern ist die Anzahl der dem Wesen nach subalternen groß. Andererseits leisten glücklich ausgestattete Lehrerinnen erzieherisch oft Feineres und Vollständigeres als Lehrer, die hier allerdings Autorität auf leichtere Weise gewinnen und nicht gar schwer auch zarte persönliche Ergebenheit, aber doch naturgemäß ferner bleiben. Am besten bleibt wohl die Einrichtung bestehen, die auch jetzt die vorherrschende ist, daß zu einer Mehrzahl weiblicher Lehrpersonen einige männliche ergänzend hinzutreten. Umgekehrt ist die Verwendung weiblicher Kräfte für die ersten Stufen des Knabenunterrichts durchaus nicht abzulehnen.

Das schwerste Problem einer Organisation der Erziehung wäre die rechte Einbeziehung der Familienerziehung in die Gesamtorganisation. Abgesehen von dem wenigen, was die öffentliche Gewalt hier an

Eingriffsrecht sich vorbehält, erfolgt mittelbar eine gewisse organisierende Wirkung auf die Familie durch die öffentliche Schule, in die sie ihre Kinder sendet. Darauf muß weiterhin noch die Rede kommen. Wie aber ist es mit der Organisation der einzelnen Schule, und zwar unter dem allgemein erzieherischen Gesichtspunkt? Durch welche Einrichtungen entspricht sie der ihr, selbst wenn nicht ausdrücklich mit auferlegten, immanent doch immer obliegenden Aufgabe, Erziehungsanstalt zu sein? Im Grunde kommt hier vor allen einzelnen und bestimmten Einrichtungen die Einrichtung der Schule als solcher in Betracht. Erzieherisch wirkt die Schule in gewissem Sinne von selbst, wirkt die Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft, die Einfügung in ihren Organismus, die Unterwerfung unter ihre Lebensnormen, die Teilnahme an dem Schulleben. Diese natürliche erzieherische Wirkung kann aber freilich sehr beeinträchtigt, ja sie kann sehr wohl aufgewogen werden durch ebenfalls natürliche Wirkungen, die entweder von unvermeidlicher Unvollkommenheit oder von bestimmten Mängeln der Organisation ausgehen. Es handelt sich neben der Einrichtung „Schule" eben doch um zahlreiche wohl zu erwägende Einrichtungen, es handelt sich um Grundsätze, um Tendenzen, um Maßnahmen, um persönliche Einwirkungen. Blicken wir etwas näher auf dieses Verschiedene.

Durch die Schule als solche erhält der Begriff der Autorität eine ganz andere Geltung und Bedeutung, als demselben vorher oder nachher zu teil werden konnte. Nachdem die elterliche, unendlich erscheinende Überlegenheit für das Bewußtsein des heranwachsenden Kindes etwas (oder auch bereits erheblich) zurückgetreten ist, richtet sich nun die soviel breitere, starrere, lastendere Autorität der Schule vor ihm auf, als Autorität der Macht (zum Gebieten, Verwehren, Strafen) und als Autorität des Wissens, Verstehens, Könnens, Urteilens; als Autorität der Gesetze, der Überlieferung, der Personen; und daß hinter alledem auch die Autorität der großen öffentlichen Gemeinschaft steht, der Regierung, des Staates, auch das wird hier nach und nach fühlbar. Ebenso wie Autorität gewinnt der Begriff der Ordnung eine viel ernstlichere Bedeutung. Feste Regelmäßigkeit, volle Pünktlichkeit, bestimmt zu beobachtende Form im Großen, Kleinen und auch wohl Kleinsten werden erfordert. Verstöße gegen die Ordnung an irgend einem dieser Punkte sind hier eben wirkliche

Verstöße oder Vergehen. Nach allen Seiten korrekt zu sein, erfordert viel Selbstüberwachung, und nicht wenig Selbstüberwindung. Wie viel mehr bedeutet hier doch auch die Forderung des Gehorsams, als in der so viel weicheren häuslichen Lebenssphäre! Und was noch schwerer wiegt als die Notwendigkeit des Gehorchens in den einzelnen Momenten, das ist der Begriff der Pflicht nebst der Verantwortung; Pflicht fortlaufend durch die Tage, die Stunden und Minuten, die Jahre, mit nie ruhender Kontrolle, und mit zeitweiliger großer Abrechnung.

Dazu dann die erziehende Kraft des Gemeinschaftslebens, das einerseits zu beleben vermag und zu erleichtern, aber andrerseits fest zu umfangen, einzuschließen, zu bedrücken; das Leben in dieser, wenn auch objektiv sehr beschränkten, doch für das Gefühl der jungen Zöglinge breiten Öffentlichkeit, wie denn dieses Schulleben als Vorschule bürgerlichen Gemeinschaftslebens von je aufgefaßt und immer wieder gerühmt worden ist. Nicht bloß um der Möglichkeit der gegenseitigen Vergleichung und Messung der Individuen willen, sondern mehr noch wegen der sittlichen Aufgabe des Sicheinfügens und Abschleifens.

Ferner die allgemein erziehende Wirkung, welches das schulmäßige Lernen ausübt: durch die Anforderungen an den Willen im Aufmerken, im Beobachten, Unterscheiden, Aneignen und Einprägen, Durchdenken, Wiederholen und Üben, in zusammenhängender Konzentration, in zu bewährender Ausdauer und Präzision. Aber auch durch Beherrschung der Phantasie, mit Überwindung des Brütens, Träumens oder ungesunden Schwelgens.

Daß gegenüber diesen positiv zu nennenden Wirkungen dann auch solche von negativer Art mit nicht geringerer Natürlichkeit drohen, verbirgt sich keinem unbefangenen Blicke. Die sich breit und wuchtig auferlegende Autorität vermag der Selbstentfaltung gefährlich zu werden. Die Regelmäßigkeit des Lebens und der Pflicht mag lähmend auf frische Initiative wirken. Unterwerfung und Gehorsam mögen zur Philisterhaftigkeit hinführen. Unter der steten autoritativen Kontrolle mag die Selbstkontrolle unentwickelt bleiben. Die Gleichmäßigkeit der Normen für die verschiedenen Individuen ist für die Kräfte der Individualität gefährlich. Die Stetigkeit der Lernpflicht kann zur Abstumpfung, zur geistigen Gleichgültigkeit führen. Und andere Gefahren ruhen in der so außerordentlich vorwiegenden Rezeptivität beim Unterricht, in der unzulänglichen Unterscheidung von Wort und

wirklicher innerer Sachanschauung, in allerlei naheliegender Einseitigkeit der Inanspruchnahme, in mangelndem vollem Leben und Erleben, und endlich — was vielleicht am allgemeinsten so empfunden wird — in der Auflehnung des natürlichen Menschen gegen den Umfang des gesamten Druckes, die dann leicht nicht bloß zu allerlei kleinen Mitteln und Künsten der Gegenwehr führt, sondern sehr möglicherweise auch zu einer vollen inneren Lossagung von Autorität und höherer Normierung des Lebens.

Solche natürliche Reaktion nur als zufällige Entartung anzusehen, oder alle jene Gefahren überhaupt nicht mit offenen Augen zu sehen, bedeutet eine große Unzulänglichkeit des psychologischen Blickes. Die Schule als solche möge niemals leicht mit sich selbst zufrieden sein. Was uns als Schule durch die Jahrhunderte überliefert ist und was wir unsrerseits ausgestaltet haben, muß sich nicht bloß steter Kontrolle des Urteils unterwerfen, sondern wird sich auch sehr möglicherweise (um nicht mehr zu sagen) tiefgehender Wandlung in der Zukunft zu unterziehen haben. Doch bleiben wir zunächst bei dem, was unsere Schulen jetzt sind und wie sie innerhalb ihres Rahmens unerwünschte Erziehungsergebnisse meiden und wünschenswerte erzielen. Neben dem schon besprochenen Allgemeinen käme da eine nicht geringe Anzahl von Einzelfragen zur Erörterung.

Zunächst die Gruppierung der Schüler. Wenn auf eine Mehrheit von Zöglingen eingewirkt werden soll, so ist eine gewisse Gleichartigkeit derselben Voraussetzung. Diese Gleichartigkeit braucht sich nicht auf die soziale Herkunft oder auf die künftige Lebensbahn zu beziehen, obwohl natürlich z. B. besondere Adelsschulen oder Kadettenanstalten oder vornehme Internate ihre besonderen Vorteile bieten. Aber diesen Vorteilen stehen wohl auch Nachteile gegenüber: eine Verengerung des Blickes und der Empfänglichkeit für menschlich-Sittliches liegt nicht ferne; die aus der Berührung mit abweichenden Lebenslosen zu gewinnende Anregung bleibt aus; gerade die Jugendzeit muß benutzt werden, um die sich immer wieder aufrichtenden Schranken von innen her zu lockern, denn in das Herz der Kinder kann Standeshochmut oder soziales Mißtrauen nur von außen hineingetragen werden. Die Einrichtung besonderer Armenschulen, soweit sie noch besteht, darf selbstverständlich nicht aufrecht erhalten werden; man war ehedem unbefangener in der Scheidung der Stände, sie

galt als ein natürlich Gegebenes und nicht zu Erschütterndes; man war auch drüben ergebener und hüben zuversichtlicher. Dafür erkennt die Gegenwart mehr und mehr die Notwendigkeit an, die nach ihrer geistigen Begabung Minderwertigen ihrerseits in besonderen Schulen oder Anstalten zu vereinigen, weil nur da das ihnen angemessene Tempo des Unterrichts gewählt werden kann und ihnen damit erst ein Fortschritt ermöglicht wird, während sie in der Menge der voller Begabten zugleich diesen zum Hemmnis werden und selbst um so tiefer zurückbleiben, damit aber auch sittlich nur herabgedrückt werden. Die höheren Schulen konnten sich ihrer immerhin erwehren oder entledigen: die allgemeine Volksschule ward gegen das Übel nicht geschützt, freilich zum Teil auch deshalb, weil man die Tatsache zu wenig kannte, daß der zwischen dem eigentlichen Idiotentum und der gesunden Vollbegabung Stehenden durchaus nicht ganz wenige sind.

An das Vorhandensein der „allgemeinen Volksschule" (wie wir sie in deutschen Ländern nun schon ein Jahrhundert lang besitzen und wie auch in anderen Ländern mehr und mehr Ernst damit gemacht wird) knüpft sich nun weiter die Frage, ob sie nicht wirklich, für eine kürzere oder längere Reihe von Jahren, die Kinder aller Familien vereinigen müsse, sodaß ein Umgehen ihres Besuches, sei es durch Privatunterricht oder durch die Vorschulen höherer Lehranstalten, ausgeschlossen wäre. Es spricht dafür der schon erwähnte Gesichtspunkt der intersozialen Berührung in dem empfänglichsten und bildsamsten Lebensalter; man zieht zum Vergleich und zur Stütze der Forderung gern die allgemeine Wehrpflicht heran, die aber ihrerseits nicht einmal so tief einwirken kann als jene Schulgenossenschaft. Gleichwohl stellen sich gewisse Bedenken andauernd entgegen. Am wenigsten Gewicht kann dasjenige haben, welches sich an das Bedürfnis einer ganz besonderen Gestaltung schon des Elementarunterrichts im Hinblick auf den zu empfangenden höheren Unterricht heftet: dieses Bedürfnis läßt sich ziemlich bestimmt bestreiten. Weniger das Bedürfnis einer geringeren Füllung der Klassen, als sie in der allgemeinen Schule stattzufinden pflegt und wohl auch für absehbare Zeit noch stattfinden wird. Die volle Förderung des einzelnen kann in einer großen Schülermenge schwerlich erwartet werden. Die höher zu führende Bildung aber verlangt zeitiges Auskaufen der Zeit und Inanspruchnahme der Kräfte. Dies wenigstens ist es, was jener

Forderung des allgemeinen Volksschulbesuchs entgegengehalten werden kann. Daß die gebildeten Familien noch andere Bedenken hegen, von zarterer Art, aber darum nicht gleichbedeutend mit Standeshochmut oder Weichlichkeit, sei nur angedeutet.

Kommen wir auf die einfache Frage der Frequenz zurück. Noch sind Klassen von 80, ja 100 Schulkindern in den Volksschulen der verschiedenen Länder nichts sehr Ungewöhnliches, und mitunter werden diese übergroßen Zahlen überschritten. Für die höheren Schulen in Deutschland oder speziell in Preußen gilt seit geraumer Zeit als Norm, daß in unteren Klassen nicht mehr als je 50 Schüler vereinigt sein sollen, in mittleren nicht über 40, in oberen 30. Aber diese Zahlen (die leider noch nicht immer wirklich die Grenze bilden) bedeuten schon ein äußerstes Maß, und machen das allseitige Gedeihen der Lehr- und Lernarbeit schwer, wie sie auch die erzieherische Einwirkung zu hindern vermögen. Wichtiger indessen als die Zahl ist das Maß der Gleichartigkeit in der Entwicklung, dem Verstehen, Können, Wissen — das sich freilich auch seinerseits schwerer in einer übergroßen Zahl finden wird als in einer beschränkten. Bestimmten Vorteil bringt zwar auch eine gewisse Verschiedenheit, und namentlich auf der Oberstufe wird von manchen nicht ungern eine Vereinigung zweier Jahrgänge gesehen: die vorgerückteren ziehen wohl die noch minder entwickelten leichter nach, als sie der Lehrer seinerseits führen oder treiben könnte. Möglich freilich ist auch, daß die Überlegenen die Entwicklung der Schwachen geradezu hemmen, daß diese über jenen entweder vernachlässigt werden, oder sich, anstatt angeregt, gelähmt fühlen. Die Wirkung von Mensch auf Mensch ist eben außerordentlich mannigfaltig und schwer zu berechnen.

Nicht immer hat man überhaupt aus bestimmten Schülern feste Klassen gebildet, und nicht überall ist das heute der Fall. Dem Klassensystem steht gegenüber das Fachschülersystem, nach welchem derselbe Schüler in verschiedenen Unterrichtsfächern in verschiedenen Klassen seinen Unterricht empfängt. Er braucht also niemals wegen unzulänglicher Reife in gewissen einzelnen Fächern im ganzen zurückzubleiben. Indessen ist hierbei ein organisches Verhältnis zwischen dem Unterrichtsinhalt der verschiedenen Fächer nicht vorausgesetzt, was doch zur rechten Organisation einer Schule gehört. Noch mehr Wert vielleicht muß darauf gelegt werden, daß sich so kein bestimmter

Klassengeist bilden kann, daß nicht Klassen mit bestimmtem Eigenleben wie eine Art von erweiterten Personen entstehen, daß das rechte, feste Gegenüber von Klassenlehrer und Schülergemeinschaft fehlt und damit der erzieherische Einfluß sehr beeinträchtigt ist. Und um dieses Gesichtspunktes willen ist auf die ganze Frage schon in vorliegendem Zusammenhang die Rede gekommen.

Die wünschenswerte ungefähre Gleichartigkeit erstreckt sich aber ferner auch auf das Lebensalter der Schüler. Wiederum, weil nur dabei eine ungefähre Gleichheit der allgemeinen Entwicklungsstufe, die keineswegs mit dem positiven Wissen und Können zusammenfällt, zu erwarten ist. Das gleiche positive Wissen und Können mögen zwei Zöglinge erst in ziemlich verschiedenen Jahren erreichen: aber die ganze Art zu fühlen, die Entwicklungsstufe des Selbstgefühls namentlich, ist viel bestimmter an die Altersstufe gebunden, und so ist es denn auch der Ton der erzieherischen Behandlung: dem um vielleicht drei Jahre zu alten Mitzögling wird um dieser Tatsache willen immer viel Unbehagen erwachsen, wie er andererseits auch wieder durch seine verhältnismäßige Überreife in gewissen sittlichen Punkten nachteilig auf seine jüngeren Gefährten zu wirken droht. Als obere Grenze des Schulalters gilt gegenwärtig fast in allen Ländern das Alter von 18 Jahren für die höheren Lehranstalten und von 14 für die Volksschulen. So weit dem letzteren Zeitpunkt nicht noch bestimmte Fortbildungs- und persönliche Erziehungsgelegenheiten (oder besser -anforderungen) sich anschließen, ist es mindestens für die männliche Jugend der Städte sehr übel bestellt, wie das die unerfreulichsten öffentlichen Erscheinungen immer deutlicher zeigen. Bei der höheren Schulbildung darf sich in den einzelnen Fällen die obere Grenze sehr wohl von 18 auf 20 hinaufschieben, ohne daß der Nachteil überwöge. Und in Wirklichkeit ist auch das Bruchteil derjenigen, bei denen dies zutrifft, sehr erheblich. Freilich wird der Druck der Schule auf dieser Reifestufe als eine unnatürliche Einengung vielfach empfunden, bei uns in Deutschland zumal, wo die Universität so unbedingte persönliche Freiheit gewährt. Und vielleicht wird eine Abschwächung dieses tiefen Gegensatzes nicht ohne Erfolg gefordert.

Jedenfalls kommt viel darauf an, und damit berühren wir einen neuen Punkt, daß das gesamte erzieherische Verhalten nebst den be-

stimmten Einrichtungen dem natürlichen Unterschied der Stufen gerecht werde. Ob in dieser Hinsicht an unseren deutschen höheren Schulen das Wünschenswerte verwirklicht zu sein pflegt, darf man fragen. Man unterscheidet wohl allerwärts drei Hauptstufen: untere Klassen, mittlere und obere, bei dem gegenwärtigen, neun Jahre umfassenden Gesamtkursus je drei Klassen als eine Gesamtstufe. Es wäre nicht schwer, das, was diese Stufen unterscheidet und was den einzelnen gebührt, mit bestimmten Worten zu formulieren, in Rücksicht auf den Unterricht noch leichter als in Rücksicht auf die Erziehung. Das anschauliche, das gedächtnismäßige, das verhältnismäßig spielende Lernen mag für die Unterstufe charakteristisch heißen, das verstandesmäßig verarbeitende für die mittlere, das selbständig verknüpfende und bewegende für die obere. Aber diese und alle ähnlichen Unterscheidungen haben immer nur relative Geltung; das gesamte Verhältnis ist eben weit komplizierter, während für den Kenner sich innerhalb der einzelnen Stufen auch die einzelnen Jahresklassen wieder sehr deutlich charakterisieren. Der Typus des Quintaners ist von dem des Sextaners, und von beiden wieder der des Quartaners bestimmt unterschieden, und ebenso weiter nach oben hin. Nebenbei gesagt, ist das Verweilen auf einer Klassenstufe während eines ganzen Jahres, also die Einteilung der gesamten Schullaufbahn nach Schuljahren derjenigen nach bloßen Semestern erzieherisch offenbar vorzuziehen, während bei der letzteren der Übergang in neue Formationen zu häufig stattfindet und nur untergeordnete Rücksichten dafür ins Feld geführt werden können.

Um aber auf die Hauptunterschiede der drei Gesamtstufen unter dem erzieherischen Gesichtspunkt zurückzukommen, so hätten wir wesentlich auf das in dem obigen Abschnitt vom Wesen der Jugend (Objekt der Erziehung) Gesagte zu verweisen. In der Tat macht sich bei den Zöglingen (Knaben) der Unterstufe noch hinlänglich das kindliche Wesen fühlbar, mit seiner Lebendigkeit und Beweglichkeit, seiner Impulsität, seinen leichten Gefühlsaufwallungen und Umschlägen, namentlich aber auch seiner Zugänglichkeit, Lenksamkeit und, wenn es gut geht, dem Bedürfnis persönlichen Anschlusses an den Erzieher. Für die Schüler der Mittelstufe, im wesentlichen im Übergangsalter stehend, gewinnt das Verhältnis der Kameradschaft die stärkste Bedeutung, während sie vor dem Erwachsenen, zu ihrer Leitung Berufenen

sich wesentlich verschließen, auf ihr Innerstes nicht leicht einwirken lassen, zum Trotz nicht selten hinneigen, aber andrerseits doch von einer festen Hand sich recht wohl regieren lassen, weil sie eben gewissermaßen regierungsbedürftig sind in ihrer eigenen inneren Unfertigkeit oder Verworrenheit. Der Schüler der Oberstufe fühlt sich mehr schon als Persönlichkeit der Persönlichkeit des Lehrers gegenüber, und dieses Gegenüber kann je nach der beiderseitigen Natur ein erfreuliches wie unerfreuliches Verhältnis, in allerlei Nuancen, bedeuten, tiefen Gegensatz wie treue Verehrung, Respekt wie Fremdheit und Nichtverständnis. (Das freilich muß der öffentliche Erzieher hinzunehmen bereit sein, daß sein persönlicher Gehalt von den immerhin unreiferen Zöglingen überhaupt noch nicht erfaßt wird und sie mehr die Schranken, Auswüchse, zufälligen kleinen Eigentümlichkeiten sehen als das Positive, daß sie meist hinterher doch besser würdigen lernen.) Den angedeuteten durchgehenden Unterschieden muß die Art der erzieherischen Einwirkung entsprechen: das Selbstgefühl mehr und mehr zu schonen, es vielmehr anzuregen als zu erdrücken, ist hier eine der selbstverständlichsten Aufgaben, welche für die Einrichtungen und Maßnahmen sowohl wie für den Ton der Behandlung Geltung hat. Wiederum verschlingt sich hier aber das Erzieherische mit dem Unterrichtlichen: auch daß an die geistige Kraft die rechten — d. h. weder zu geringe noch übermäßige noch auch sonst schiefe — Anforderungen gestellt werden, ist rein erzieherisch von großer Wichtigkeit; an den Umfang nicht bloß, auch an den Zusammenhang und die Selbständigkeit müssen die Ansprüche sorgfältig abgestuft sein, im Interesse der Willensbildung und der gesunden Entwicklung des Selbstgefühls.

Dies mag hinüberführen auf die Frage, welche Stellung die Individualität des einzelnen Zöglings innerhalb der Schulgemeinschaft habe. Die rechte Gruppierung, die Vereinigung der Gleichartigen oder doch auf möglichst gleicher Reifestufe Stehenden ist das zunächst natürliche Anliegen; daß dabei die Eigenart des einzelnen oft peinlichen Druck erfahre, nicht zur rechten Würdigung und Entwicklung komme, wird namentlich heutzutage vielfach beklagt und getadelt. Übergroße Empfindlichkeit der Eltern der bevorzugten Stände ist dabei sehr im Spiele. In der Tat gilt es zunächst, daß der Schulzögling, welches auch seine persönlichen Neigungen oder inneren

Schwierigkeiten sein mögen, in bestimmte, für alle ohne Unterschied gültige Normen hineingezogen und ihnen unterworfen werde; dies ist ein Stück der persönlichen Zucht, das der einzelne ohne einen gewissen Schaden für seine Persönlichkeit und künftige soziale Bestimmung kaum entbehren kann. Aber andrerseits kann doch freilich durch Nichtberücksichtigung individueller Eigenschaften großes Unrecht geschehen, Unrecht nicht bloß für das Gefühl, sondern auch objektiv, zu ungunsten der gedeihlichen Entwicklung; es kann eine große erzieherische Pflicht damit versäumt werden, die eben Pflicht auch innerhalb der Gemeinschaftserziehung bleibt. Es kann sich nicht darum handeln, die Verwöhnten noch mehr zu verwöhnen, die Überempfindlichen zärtlich zu schonen, den Bequemen, den Eigenwilligen, den Unordentlichen oder Formlosen ihre Eigenart zuzugestehen. Aber dem intellektuellen Tempo des einzelnen muß schon eine gewisse Rücksicht geschenkt werden, dem Maße seiner allgemeinen Nervenkraft nicht minder, besonderen kleineren körperlichen Gebrechen oder Schwächen um so gewisser, aber auch besonderen Anlagen, fruchtbaren Neigungen und Interessen: denn daß etwas Positives oder zum Positiven Angelegtes verkümmere, ist immer weit mehr zu bedauern, als daß ein Mangel unüberwunden bleibe. Jean Pauls Wort, keine vorhandene Kraft sei zu schwächen, nur der Gegenpol müsse gestärkt werden, gilt ja zunächst dem Gebiet der moralischen Anlagen, läßt sich aber wohl auch auf das Intellektuelle beziehen, und enthält da allerdings die wichtigere Wahrheit in ihrem ersten Teile; ein Ausgleich, der zugleich durch Herabstimmen und Emportreiben erzielt würde, wäre nichts Erfreuliches. Das alles fällt freilich wesentlich dem rein persönlichen Verfahren der einzelnen Lehrer und Erzieher zu: aber schon durch die Grundsätze und Einrichtungen der Schule selbst muß es ermöglicht, ja nahegelegt sein. Zu große Starrheit der Normen, weitgehende Mechanisierung des Schullebens auch nach seinen inneren Seiten ist ein großes, leider nicht fernliegendes Übel.[28])

Auf die Gestaltung des Schullebens überhaupt haben wir nun etwas näher einzugehen. Das Erste, worauf es hier nach heutigen Anschauungen ankommt, während es lange Zeit kläglich damit gestanden hat, ist die Erfüllung der gesundheitlichen Bedingungen. In Beziehung auf die Lage der Schulhäuser, die Größe der Unter-

richtsräume im Verhältnis zu der Zahl der zu Unterrichtenden, die Art der Belichtung (Lage und sonstige Beschaffenheit der Fenster), Konstruktion der Schulbänke, Druck der Bücher, Farbe der Wände, Beschaffenheit der Wandtafeln und Wandkarten, Mittel künstlicher Beleuchtung, Einrichtung der Heizung, Höhe der Normaltemperatur, Ventilation der Räume, Größe der Schulhöfe und manches andere sind teils bestimmte amtliche Vorschriften erlassen, teils sind diese Gebiete Gegenstand ununterbrochener hygienischer Forschung und Untersuchung und eines reichlichen Austausches von Meinungen und Erfahrungen bei Ärzten, Technikern, Schulmännern, und bei den letzteren ist im ganzen das Interesse und Verständnis für diese Fragen erheblich gewachsen, aber doch noch keineswegs so, daß nicht auch grobe Gleichgültigkeit und unverantwortlicher Eigensinn nebst verfehlten Gewöhnungen noch recht häufig anzutreffen wäre. Namentlich ist der Sinn für gute Luft und für die rechte Zimmertemperatur noch viel zu wenig entwickelt: eine ungesunde Überheizung der Räume gibt vielen Lehrern keinerlei Anstoß. Wie sehr nicht bloß das allgemeine Wohlbefinden, sondern auch die geistige Leistungsfähigkeit (Frische der Teilnahme, Kraft zum Aufmerken, Möglichkeit der Ausdauer) mit diesen äußeren Dingen zusammenhängt, ist unschwer festzustellen. (Selbst die geringere Ermüdung des Gehirns beim Lesen von großem Druck oder deutlicher Schrift kommt in Betracht, nicht bloß die Schonung der Augen ist dabei im Spiel.) Daß eine planvolle Überwachung dieser ganzen Seite des Schullebens von fachkundiger Seite (also etwa durch einen „Schularzt") eine schätzenswerte Einrichtung wäre (oder ist: denn sie fehlt ja nicht mehr überall), sollte von Schulmännern nicht verkannt und ihr nicht aus Besorgnis um unbequeme Einmischung widerstrebt werden. Ist eine sachverständige Überwachung doch auch erforderlich im Hinblick auf die mancherlei ansteckenden Krankheiten, die immer wieder in der Schülergemeinschaft ihre bedrohliche Rolle spielen, und denen gegenüber weniger unbefangen, weniger resigniert geworden zu sein ein Fortschritt unserer Zeit ist. Würden außerdem die versteckteren individuellen Gebrechen bei den einzelnen Schülern sowohl im Zeitpunkt des Eintritts als auch periodenweise späterhin in fachkundiger Weise festgestellt, so wäre das sehr zu schätzen: manche unerfreuliche Reibung würde dadurch erspart und namentlich manches Unrecht.

Um zu dem Äußeren zurückzukehren, so bilden die Anforderungen an Turnhalle und Schulhof, zu denen aber ein besonderer, größerer Turn- und Spielplatz noch hinzukommen soll, eine weitere Reihe. Noch werden unsere deutschen Einrichtungen namentlich in Hinsicht auf die eigentlichen Spielplätze durch die englischen sehr beschämt: man hat jahrhundertelang bei uns nur an das buchmäßige Lernen gedacht, hat die Menschen durchaus nur von innen heraus bilden wollen, und war mit irgend einer eben auskömmlichen räumlichen Unterkunft für die junge Lerngemeinde zufrieden; daß eine Schule einem Gefängnis oder Armenhause oder einer Scheune nahe komme, daß sie überhaupt mit dieser Art von Gebäuden zusammengehöre, ward hingenommen. Ist man im ganzen von dem alten Zustand weit hinweg gelangt, so bleiben im einzelnen noch zahlreiche Schritte zu machen. Die Frage, ob das Turnen in stauberfüllten oder überheizten oder übermäßig kalten Hallen nicht mehr leiblichen Schaden bringe als Gewinn, ist in manchem Falle mit viel Grund erhoben worden. Was noch fast durchweg fehlt und doch nicht auf die Dauer fehlen sollte (schon L. Vives forderte es vor fast 400 Jahren), sind geräumige überdeckte Hallen unmittelbar bei den Schulgebäuden zum Aufenthalt bei regnerischem Wetter. Wenn noch ungefähr ebenso allgemein Schulgärten zu vermissen sind, so hat das allerdings nicht sowohl eine hygienische als didaktische Bedeutung, aber doch zugleich eine allgemein pädagogische, wie denn diese verschiedenen Linien überhaupt häufiger als man denken mag ineinanderlaufen.

Bleiben wir denn auch sogleich bei den über das Hygienische hinausliegenden Forderungen an die Schulausstattung. Zu der wissenschaftlich-didaktischen gehören vor allem Anschauungsmittel der verschiedensten Art, Instrumente, Sammlungen. Nicht bloß der im allgemeinen vermehrte Wohlstand, die Erkenntnis der für Unterrichtszwecke zu machenden umfassenderen Geldaufwendungen, sondern gleichzeitig auch die vielfachen neuen Mittel technischer Herstellung und Vervielfältigung, nebst den niemals ruhenden neuen Produktionen der Wissenschaft selbst haben im ganzen eine außerordentliche Vermehrung jener Mittel bewirkt. Wandkarten der verschiedensten Art, Globen, Reliefs, geographische Charakterbilder, naturgeschichtliche Sammlungen nebst Anschauungsbildern, physikalische Instrumente, chemische Präparate, ausgestattete Laboratorien, aber auch phy-

siologisch-anatomische Anschauungsmittel, kulturhistorische Bilder, kunstgeschichtlich-Illustratives, Gipsabgüsse, Nachbildungen berühmter Gemälde: das alles gehört nun zur Ausstattung einer höheren Schule, während die Bibliothek — ehedem so ziemlich das einzige, was man zu erwerben bedacht und worauf man womöglich stolz war — sich als wissenschaftliche (oder „Lehrerbibliothek") und Schülerbibliothek gliedert, und in der letzteren wiederum eine Abteilung für gute Unterhaltungslektüre, eine für mehr wissenschaftlich anregende und eine für die unmittelbaren Unterrichtszwecke (Schulbücher) nebeneinander stehen mögen. Nun bedeutet jener Reichtum der vielseitigen Fach-Ausstattung nicht unmittelbar einen so vollen Gewinn, als es scheinen mag: hinzu kommen muß die Fähigkeit der Lehrer, dieses Material recht zu behandeln, zu benutzen, zu deuten, eine Fähigkeit die keineswegs jedermann angeboren ist oder von jedem mit Ernst angestrebt wird. Wer überhaupt unpraktisch oder linkisch ist (und die „Gelehrten" waren nicht selten fast stolz auf den Besitz dieser Eigenschaften), wer nur an trockener Theorie Freude hat, oder am Wortmäßigen, Abstrakten, oder wer keine Geduld zum Verweilen hat, oder keine Phantasie zum Beleben (der Symbole): der wird aus dem Vielen, was ihm hier zu Gebote stehen mag, wenig machen; vielleicht erreicht er nur ein Stagnieren des Unterrichts oder einen Schiffbruch der Disziplin. Aber im ganzen ist darum doch der großartige Zuwachs an allen jenen Hülfsmitteln freudig zu begrüßen. Er bedeutet nicht bloß eine Erleichterung des Lernfortschrittes, eine Sicherung der Echtheit des Lernens, er entspricht nicht bloß psychologischem Bedürfnis, er erhöht auch die Freudigkeit und die anregende Kraft, er bringt etwas Befreiendes gegenüber den engeren Bahnen der bloßen Gedankenarbeit. Als fraglich gilt noch immer, ob zum Wünschenswerten auch eine Ausstattung der Schulen nach der gemütlich-ästhetischen Seite zu rechnen sei, eine Annäherung der Schulzimmer an die Wohnräume des Hauses, ein Schmücken der Wände mit freundlichen (und nicht wertlosen) Bildern, und wodurch sonst diesen Räumen der Charakter des Öden genommen werden kann. Ehedem freilich glaubte man diese äußere Öde notwendig für den Ernst des Lehr- und Lerngeschäftes, und noch befürchtet man vielfach ablenkende und zerstreuende Wirkung. Schwerlich mit viel Recht, und jenes andere Bedürfnis der allgemeinen

Gemütsanregung, der freundlichen Stimmung sollte nicht unbeachtet bleiben.

Auf einen Festraum freilich verzichtet man nicht, und hier zumal (in der Ausstattung der Aula) ist man über die frühere Anspruchslosigkeit weit hinaus gelangt. In der Tat gehören gemeinsame Feststunden zum normalen Leben auch einer Schule: sie sollen nicht bloß gefeiert werden weil bestimmte Anlässe dazu vorliegen in Ereignissen, Erinnerungen, in Höhepunkten des Gemeinschaftslebens, sollen nicht bloß als zulässige Unterbrechung der Arbeitstage gelten, sondern haben ihre große erzieherische Bedeutung in sich selbst, wofern nicht Ungeschick die Gelegenheiten verdirbt und die Stimmung erstickt. Gemeinsame Erhebung ist für die Jugend wie das Volk erst wirklich Erhebung; aber schon der Stillstand, das sich-Bewußtwerden der höchsten gemeinsamen Bestimmung, festlicher Klang und Aufzug, schönes Können mehr oder weniger öffentlich dargeboten — das alles hat seinen Wert, selbst wenn es für das ungeklärte Bewußtsein der Jugend eben nur als Spiel erscheint. Musikalisches, Poetisches und Oratorisches, auch Wissenschaftliches und zu Zeiten Gymnastisches wird sich vereinigen, und Nationales oder Religiöses oder mehr Persönliches, Lokales, Geschichtliches, Soziales den Anlaß und Inhalt geben. Nur muß künstliche Mache, renommistische Vorführung, Reklame, Unechtheit und phrasenhafte Hohlheit fern bleiben (was sich namentlich unter heutigen Verhältnissen durchaus nicht immer von selbst versteht). Ebenso natürlich auch allzugroße Häufigkeit. Dies letztere wird man nicht auf die einfachen religiösen Feiern, die gemeinsamen Andachten, beziehen wollen: doch ist es auch bei diesen keineswegs selbstverständlich, daß sie mit ihrer stetigen und häufigen Wiederkehr die Wirkung tun, für die sie bestimmt sind. Vieles bleibt hier unfruchtbare Zeremonie, seelenloses Tun, Wortklang ohne Resonanz in den Herzen: ist doch auch das Lebensstadium, in dem sich ein großer Teil der Schüler befindet, religiöser Gemütsbewegung überhaupt nicht günstig, wozu dann noch das kommt, was etwa in starrem persönlichem Wesen der betreffenden Lehrer liegt und in der Werktäglichkeit der persönlichen Beziehungen, und auch das, was die kritischen Punkte unseres religiösen Lebens zur Zeit überhaupt mit sich bringen. Doch muß, was sich nicht selbstverständlich ergibt, darum nicht minder gesucht werden.

Zu den festlichen Veranstaltungen mögen andrerseits auch gerechnet werden die gemeinsamen Ausflüge, die Wanderungen nebst festlichen Turnspielen etwa, alles Dinge, von denen man nicht lange zu beweisen braucht, wie sehr sie die Jugend befriedigen, das Schulleben günstig ergänzen und namentlich für das persönliche Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern von Wert sind. Etwas von diesem Werte haftet auch den für didaktische Zwecke bestimmten kleinen „Exkursionen" an, den botanischen, mineralogischen, geographischen, auch industrietechnischen oder vielleicht kultur- und kunstgeschichtlichen — denn all diesen Gebieten kann der Zweck der Ausflüge angehören, wie freilich auch bei jedem derselben das bequeme Hinschlendern für einen Teil der Schüler die Hauptsache werden kann. Daß sich Lehrer mit Schülern auch bei freien turnerischen Spielen vereinigen oder zu gewissen sportlichen Übungen (Rudern z. B.), wird beim rechten persönlichen Verhältnis sein sehr Gutes haben, und im ganzen darf man unserm deutschen Schulleben noch viel Erweiterung und Befreiung nach diesen Seiten wünschen.

Kommen wir nun zum Schulleben nach seinem engeren Sinn, die Gestaltung der regelmäßigen Lehr- und Lernarbeit unter dem erzieherischen Gesichtspunkt. Hinter den Ansprüchen, welche in früheren Jahrhunderten an den Umfang der Lernarbeit gestellt wurden, ist man nach und nach weit zurückgeblieben; die Kraft der Nerven ist sichtlich unter dem Einfluß gegenwärtiger Kulturverhältnisse oder auch durch den Verbrauch der sich folgenden Generationen verringert; aber es ist auch der Glaube an den Wert des Schul- und Buchlernens geringer geworden, und das Recht der Jugend auf ein nicht kleines Maß von Bewegung sowie auf selbstgewählte Ausfüllung der Zeit wird anerkannt. Der Wunsch einer sehr weitgehenden Entlastung der Jugend in diesem Sinn verbreitet sich. Und andrerseits kann man sich naturgemäß sehr schwer entschließen, von dem, was als gemeinsamer geistiger Besitz in dem Bewußtsein der Gebildeten lebt, beliebige und bedeutende Stücke fallen zu lassen. Außerdem aber bewirken die Verhältnisse der Gegenwart nach manchen Seiten geradezu höhere oder erweiterte Forderungen an das Wissen und Verstehen, als sie für die früheren Generationen vorlagen. Eine Erschwerung liegt dann ferner für nicht wenige in der Tatsache, daß man nicht

mehr in kleineren Lebenszentren um das Schulhaus herum wohnt, sondern es nur durch allerlei Kommunikationsgelegenheit in beträchtlicherer Zeit erreicht. So gestaltet sich der Stundenplan schon nach der äußeren Seite immer schwieriger und Mißstände werden fast von allen Beteiligten empfunden und beklagt. Die Schulen, so wie sie sind und geworden sind, als gut, als gewissermaßen für immer berechtigt anzusehen, hat man längst aufgehört. Die Kritik ist leichtherzig und die Stimmen schallen wirr durcheinander.

Was die Zukunft an tiefergreifenden Veränderungen bringen wird, sei dahingestellt. Verminderung der Ansprüche an das Lernen nach der Seite des Gesamtumfangs und auch nach der Seite der Intensität hat, wie schon gesagt, bereits erfolgen müssen[29]). Zwar ist die Gesamtzahl der wöchentlichen Lehrstunden nur für die unteren Klassen (der höheren Schulen) etwas vermindert worden, aber an das Gesamtmaß der häuslichen Arbeitszeit ist der Anspruch gegen früher für alle Stufen erheblich beschränkt, und außerdem werden diese Arbeiten fast alle durch Vorbereitung in der Klasse erleichtert. Dies letztere hat natürlich keineswegs lauter Gutes: der Nachteil fällt den tüchtigen, zu selbständiger Arbeit befähigten Köpfen zu, und denen, die zu ihrer Entwicklung einer stärkeren Willensanspannung dieser Art bedürfen. Daß Lektionen und häusliche Lernzeit zusammen nicht über 8 Tagesstunden in Anspruch nehmen, ist jetzt die ziemlich allgemein angenommene und zugestandene Norm; gleichwohl ist das Tempo der geistigen Arbeit bei den einzelnen so verschieden, es wirken umgebende (häusliche) Verhältnisse so vielfach erschwerend oder schädigend ein, und es ist die jugendliche Weisheit im Verteilen und Beharren so wenig zulänglich, daß die Wirklichkeit von jener Norm oft erheblich weit abliegt oder abzuliegen scheint. Übrigens ist zuzeiten ein gewisses Ringen mit der Last der Pflichten schon dem jugendlichen Willen doch vielmehr heilsam als ungünstig — nur daß von dauerndem derartigem Druck nicht die Rede sein darf und nicht von einem Verbrauch der Gesundheit oder Verderb des jugendlichen Lebensmutes. Freilich, wer glaubt, daß die Pflege strotzender körperlicher Gesundheit das oberste, daß allein vollgültige Ziel bleibe, daß die Teilnahme am höheren Kulturleben und namentlich auch ein verinnerlichtes persönliches Leben ohne allen Einsatz an körperlichem Behagen und an Nervenkraft sich ermögliche, der wird immer un-

zufrieden bleiben, und die Gegenwart neigt zu dieser Auffassung; die heutige Generation möchte sich gerne ausruhen nach dem, was ihre Vorfahren sich an Anstrengung oder auch Überanstrengung zugemutet haben.

So kommt man denn auch über die geeignetsten Tagesstunden nicht leicht ins Reine. Das Zusammenlegen alles Unterrichts auf eine zusammenhängende Reihe von Vormittagsstunden findet jetzt am meisten Beifall und findet auch in gewissen äußeren Verhältnissen natürliche Unterstützung; aber die ehemals allgemein übliche Verteilung auf Vor- und Nachmittag hatte (oder hat) auch ihrerseits entschieden pädagogische Vorteile. Mit dem Beginn zu sehr frühen Tagesstunden wird man vorsichtiger sein müssen als die früheren Geschlechter; von der Zeit, wo man mit dem Morgengrauen (auch im Sommer) diese wie andere Tagesarbeit aufnahm, sind wir weit entfernt; und daß namentlich jüngeren Schulkindern nicht der Schlaf der Morgenstunden beliebig gekürzt werden dürfe, ist die gegenwärtig gewonnene Überzeugung. Für die häusliche Arbeit kann die geeignetste Zeit nur empfohlen werden, obwohl zuzeiten auch in dieser Hinsicht bestimmte Vorschriften von den Schulen erlassen wurden; aber diese Beschränkung der Freiheit hat weit mehr gegen sich, als die angestrebte Sicherheit der überhaupt erfolgten Arbeit für sich hatte. Die Einrichtung, die aufgegebenen Arbeiten in bestimmten Stunden des späteren Nachmittags oder Abends innerhalb der Schulräume unter Aufsicht bestimmter Lehrer anfertigen zu lassen, oder wenigstens dazu Gelegenheit zu geben, etwa auch in den Wohnungen von Lehrern, unter dem Namen „Silentium", diese Einrichtung hat noch weniger allgemeinen Bestand gewinnen können, während sie für ausländische Internate, und zwar dort mit Beaufsichtigung durch bestimmte Unterlehrer, wohlbekannt ist. Daß aber der Umfang der im ganzen auferlegten Hausaufgaben immer möglichst sorgsam darauf hin geprüft werde, ob er nicht mehr als das normale Maß von Zeit in Anspruch nehme, ist als Notwendigkeit in neuerer Zeit immer bestimmter anerkannt worden. Die Feststellung freilich ist schwer, um des sehr ungleichen Tempos der geistigen Funktionen bei den Individuen willen, aber auch wegen der vielfachen, mehr zufällig sich durchkreuzenden Momente psychischer, ethischer, körperlicher und äußerlicher Art.

Der fortbestehende Ausdruck „Stunde" für Lektion deutet darauf hin, daß man lange Zeit für dieses abgeschlossene Stück Unterrichtsarbeit eine Stunde als das natürliche Zeitmaß betrachtet hat. In Frankreich hat man für die regelmäßigen Hauptlektionen (classes) je anderthalb bis zwei Stunden nicht zu viel gefunden; die Überlieferung und Gewöhnung einerseits und dazu die Art des Unterrichts sowie vielleicht auch die nationale Geistesart lassen dort erträglich erscheinen, was bei uns nicht dafür gelten würde.[30]) Hier haben sich, um der zu gewinnenden Pausen willen, die Lektionen allmählich einen Abzug von 5, 10, 15 Minuten gefallen lassen müssen, und in der Tat können bei geschickter Unterrichtserteilung, bei lebendigem Betrieb und ernstem Auskaufen der Zeit die verbleibenden Dreiviertelstunden als ausreichend betrachtet werden; jedenfalls haben regelmäßige und nicht zu kurze Zwischenpausen ihre Berechtigung und ihren Wert zur Auffrischung der Kraft und zur Ermöglichung weiterer Intensität der Lernarbeit. Zumal, wenn diese Pausen zu den Zwecken ausgenutzt werden, denen sie dienen sollen, nämlich Aufenthalt in der freien Luft und lebendiger körperlicher Bewegung. Daß die Schüler, die jüngeren namentlich bis zum Übergangsalter, sich nach dem Zwang der Lektionen und der Passivität der Haltung nach Luft tummeln, darf weder Anstoß geben noch gewehrt werden, nicht um der Unbequemlichkeit willen, die der Lärm verursachen mag, und nicht um des Ideals von Wohlerzogenheit willen, das manchen deutschen Pedanten noch vorschwebt. Wo man den Schülern in den Pausen nur erlaubt, sich gemessen, zu zweien gepaart, unter bescheidenem Gespräch hin und her zu bewegen, da ist den pädagogischen Leitern ein gewisses unentbehrliches Licht noch nicht aufgegangen, und wo etwa nur die Enge des Hofraums diese Zahmheit der Bewegung aufnötigt, bedeutet diese Enge des Raumes einen ganz wesentlichen Mangel, einen kaum zu verantwortenden Zustand. Sehr falsch ist es auch, an Mädchenschulen in diesem Punkte anders zu verfahren als bei Knaben; bis zu einem, freilich etwas früher eintretenden Zeitpunkt ist den Mädchen lebhafte körperliche Bewegung durchaus ebenso sehr Bedürfnis und heilsam wie jenen. Gegenwärtig haben Erziehungskundige aus dem Ausland noch vielfach Gelegenheit, über Rückständigkeit deutscher Einrichtungen auf diesem Gebiete sich zu wundern. Selbstverständlich hat Aufsicht nicht

zu fehlen, aber nur um etwaiger Roheit oder sonstigen Auswüchsen entgegenzutreten und die nötige Obhut und Fürsorge zu leisten. Daß Turngeräte auf dem Spielhofe zu freier Benutzung einladen, kann nur erwünscht heißen. Etwas körperliche Gefahr sollte nicht leicht Grund zum Verbot von Spielen und Übungen werden, wenn auch die Mütter nicht fehlen, die um einer Beule ihres Knaben willen die Schule und ihre Leitung und ihren ganzen Geist leidenschaftlich verurteilen, und auch die Väter nicht, die aus ähnlichem Anlaß mit gerichtlicher Klage drohen.[31])

Der Wechsel von Stunden und Pausen ist nicht der einzige, der in Betracht kommt. Hinzu kommen einerseits die größeren Unterbrechungen durch Feiertage, durch Ferien, und andrerseits die Abwechselung durch den Inhalt der sich folgenden Lektionen. Was die letztere betrifft, so ist die Tatsache immer wieder leicht festzustellen, daß Übergang auf ein andersartiges Gebiet Aufmerksamkeit und Interesse leicht neu aufleben läßt, die bei längerem Verweilen auf dem einen Gebiete erlahmten. Es genügt hier übrigens nicht, daß überhaupt ein Wechsel stattfindet: es ist auch sehr zu erwägen, was sich folgen und ablösen soll: das Wesen der Fächer und der in ihnen in Anspruch genommenen Kräfte oder Seiten des Interesses kommt in Betracht. Gewisse Normen und Gesichtspunkte sind hier längst eingebürgert: Gedächtnis und abstraktes Denken werden am richtigsten in den frischen Morgenstunden in Anspruch genommen, für Phantasie und Gefühl sind spätere Stunden wohlgeeignet, zu Fertigkeiten und zu wesentlich reproduktiver Tätigkeit reicht die Kraft und Lust weiter, ebenso für eine mehr gemeinsame Lernbetätigung im Vergleich zu der verantwortlicheren individuellen. Daß die Nachmittagsstunden den jungen Schülern als Lernstunden so peinlich würden wie die älteren Menschen sich das nach Analogie ihrer eigenen Nachtischträgheit vorstellen, ist eine Täuschung. Eine Täuschung anderer Art ist es, wenn man glaubt (und man hat das längere Zeit ziemlich allgemein geglaubt), daß eine durch geistige Anstrengung erfolgte Ermüdung durch körperliche Anstrengung gehoben werde, daß also energisch durchzuführende Turnstunden getrost an die Gesamtreihe der wissenschaftlichen Lehrstunden angeschlossen werden dürften, oder dem anstrengenden Turnen weitere Denkstunden nach Belieben folgen könnten. Tatsächliche Erscheinungen bei vielen Schulkindern sprachen längst

gegen diese Annahme, und die physiologische Theorie spricht nun auch nicht anders. Es werden indessen an den Aufbau des Stundenplans in diesem Sinne der rechten Abwechselung gegenwärtig mitunter Ansprüche erhoben, die so feine psychologische Rücksichten einschließen, daß die Verwirklichung zwar sehr zu begrüßen wäre, daß aber diese Verwirklichung schwer irgendwo möglich wird: „hart im Raume stoßen sich die Sachen" auch hier, und neben den sachlichen Schranken fehlen die persönlichen nicht.

Um aber auf die größeren Unterbrechungen des Unterrichts zu kommen, so erfordert es die Billigkeit, erfordert es nicht bloß psychologische, sondern geradezu physiologische Rücksicht, daß nach jeder Unterbrechung (etwa von einem Sonntag oder einigen Feiertagen) der Übergang zur geistigen Arbeit zunächst mit einer gewissen Schonung gemacht werde. Das Schelten vieler Lehrer auf die Zerstreutheit, Verträumtheit oder Denkfaulheit in den ersten Unterrichtsstunden ist sehr zu mißbilligen; Männer mögen hier leisten können, was Kinder nicht vermögen, und auch Männern pflegen solche Übergänge nicht bequem zu sein, und zum Teil ist das gerade der Untergrund für ihr Schelten. Daß Häufigkeit und Unregelmäßigkeit solcher Unterbrechungen ein großer Übelstand für das Lehren und Lernen sei, sollte nicht zweifelhaft sein. Es ist auch den Lehrern selbst unzweifelhaft: das Publikum freilich und oft sehr führende Persönlichkeiten nehmen die Sache leicht und finden das Sträuben der Lehrer dagegen engherzig. Ebenso wenig öffnet man sich pädagogischen Erwägungen bei Bestimmung der Ferien.

Die Ferien waren ursprünglich, worauf ihr Name hinweist, Unterbrechung der Arbeit durch (religiöse) Feiertage. Daß sie sich allmählich erweiterten, liegt auf derselben Linie, wie manche verwandte Erscheinungen in der Entwicklung des Gemeinschaftslebens. Der Sinn für die natürlichen Bedürfnisse und Rechte der Jugend und namentlich der Kindheit, für das Recht auf freies Spiel zumal gegenüber der frühen Verpflichtung, Verantwortung, Eindämmung in der Schule konnte nicht dauernd abhanden kommen. Auch das große biologische Gesetz, das rhythmischen Wechsel innerhalb des Lebens an so vielen Stellen feststellt und fordert, ist wohl immer geahnt worden. Darum also zeitweilige Ausspannung wechselnd mit Anstrengung. Daß die Ferien auch der Lehrer wegen da seien, wird

man sich sagen dürfen, wie denn Unterbrechungen der angestrengten Berufsarbeit gegenwärtig fast allen Ständen zum unabweisbaren Bedürfnis werden; aber entstanden sind sie offenbar der Schüler wegen, die eben noch nicht in den vollen und andauernden Ernst des Pflichtlebens hineinzuziehen waren. Bestanden haben sie übrigens auch in Schulen nicht überall: die Karlsschule z. B., deren Zögling Schiller war, kannte keine Ferien. Im allgemeinen aber sind die Ferien im Laufe der Zeit vielmehr ausgedehnt als eingeschränkt worden, und die öffentliche Meinung ist einer immer weiteren Ausdehnung hold. Es ist auch viel Streit über die angemessenste Lage der Ferien innerhalb der Jahreskurse; die verschiedensten Gesichtspunkte werden durcheinander geltend gemacht, und selbstverständlich sind es großenteils keine erzieherischen. Als solche kämen in Betracht: einmal das Verhältnis der Ferien zu den Lernkursen, also die Rücksicht auf einen gewissen Abschluß in der Lernarbeit vor dem Augenblick der Unterbrechung, und dann die Rücksicht auf die Jahreszeit. Diese Rücksicht aber kann ihrerseits von zweierlei Art sein: man kann fragen, in welcher Zeit des Jahres ist die Unterbrechung der Temperatur wegen am nötigsten? Oder aber: welche Zeit ergibt die günstigsten Bedingungen für eine neue Kräftigung des Organismus? Hinzukommen könnte auch noch die Frage: welche Zeit verspricht an sich die genußreichste Ausnutzung? obwohl diese Rücksicht nur noch indirekt als pädagogische gelten könnte. Die Antworten auf alle diese Fragen fallen nach klimatischen, sozialen, wirtschaftlichen Verhältnissen sehr verschieden aus, und auch gewohnte und überlieferte Anschauungen spielen erheblich mit. Vor allem ist zu wünschen, daß überhaupt jene pädagogischen Gesichtspunkte als solche nicht verloren gehen, und dann, daß die Zugeständnisse an die Bedürfnisse der Weichlichkeit nicht endlos weiter gehen.[32])

Sehr viel kommt nun darauf an, wie die Ferien verwandt werden. Dienen sie nur einem lässigen Hinleben ohne irgendwelche Strebensziele, so wird ihre Wirkung vielfach unerfreulich sein: das bloße Aufhören der gewohnten Lernarbeit, die volle Pflichtlosigkeit während einer längeren Zeit läßt leicht den Willen allzu sehr erschlaffen, den Sinn zerfahren werden, läßt auf kindischere Stufen herabsinken und kein wirkliches Wohlgefühl aufkommen. Daß die Ferienzeit wesentlich körperlicher Ertüchtigung gewidmet werde, wird

man meist gutheißen können, und die möglichen Wege dazu sind ja mannigfaltig. Aber auch wenn sie zu guter Lektüre großenteils verwandt wird, darf das gelobt werden. Die Pflege von nicht gerade wertlosen, nicht etwa läppischen Liebhabereien darf sicher hinzukommen. Doch auch eine gewisse wissenschaftliche Beschäftigung, frei gewählt und geübt und auf mäßige Zeit beschränkt, ist wohl manchem gereifteren Schulzögling Bedürfnis und gewiß schätzenswert. Besondere und bestimmt auferlegte Ferienarbeiten, die man ehedem zu geben pflegte, um die Fäden nicht ganz abreißen zu lassen und auch um das Wohlgefühl der Freiheit durch Mischung mit etwas Gebundenheit zu erhöhen, ferner auch, um einmal zu größerer, zusammenhängender und dabei nicht peinlicher Leistung Gelegenheit zu geben, diese Ferienarbeiten sind bei uns im wesentlichen geschwunden, indem andere Gesichtspunkte über die angedeuteten gesiegt haben (ohne daß sie deshalb unbedingt die besseren sein müßten). Was geblieben ist, ist die nicht seltene Auferlegung oder Anempfehlung größerer Wiederholungen, vielleicht sogar privater Unterrichtskurse, um Versäumtes auszugleichen, um den Klassenstandpunkt noch wiederzugewinnen — in keinem Falle eine erfreuliche Situation, aber darum noch nicht so mitleidswürdig, wie man nun vielfach denkt.

Das erwähnte Privatstudium während der Ferien mag noch einen Augenblick auf die Frage des Privatstudiums überhaupt führen. Auch in diesem Punkte ist ein allmählicher Wandel dahin eingetreten, daß das individuelle, frei gewählte Studium neben den Pflichtarbeiten auf unseren höheren Schulen kaum noch eine Rolle spielt, während es in früherer Zeit als ein Stück des Schullebens bei entwickelteren Schülern sich von selbst verstand, vielfach auch bestimmte, von Unterrichtsstunden freie Studientage vorgesehen waren und die Ergebnisse bei der Gesamtbeurteilung der Zöglinge mit ins Gewicht fielen. In Wirklichkeit handelte es sich freilich fast nur um altsprachliche Studien, Ergänzung der humanistischen Schullektüre, größere Übersetzungen oder Aufsätze oder auch Verse: man blieb auf dem einzigen großen Hauptgebiete, in das man eingelebt war und sich nur irgendwo etwas tiefer einlebte. Seitdem hat das Interesse sich sehr erweitern und verteilen müssen, die verfügbare Zeit ist vielleicht am allermeisten deshalb geringer geworden, weil die Nervenkraft vermindert ist; außerdem aber kommt in Betracht die nun so viel selbstverständlicher ge-

wordene Lektüre der Klassiker der Muttersprache, dann das Interesse für exakte Naturwissenschaft und für damit zusammenhängendes Technisches, weiterhin allerlei körperliche Übungen bis zur löblichen oder leidenschaftlichen Sportpflege, das vermehrte Reisen, und endlich wohl auch die viel allgemeiner oder intensiver gewordene Beschäftigung mit Musik, worin man über klimpernde Gesangbegleitung oder Flöteblasen weit hinausgelangt ist. So ist der Anschluß der Privatbeschäftigung an den Inhalt des Schulunterrichts selten geworden; abgesehen von empfohlener oder sich von selbst anschließender Lektüre mag er auf Physik oder Chemie wesentlich beschränkt sein. Etwas mißlich war es auch immer, daß ohne nachfolgende Kontrolle die Privatstudien vielfach trügerischen Wert haben mußten und daß eine eingehende Kontrolle leicht den Charakter der Freiheit bedrohte. Gleichwohl muß es als ein Mangel bezeichnet und darf als wirklicher Mangel des jetzigen heimischen Zustandes beklagt werden, daß die Arbeit der Schüler auch unserer obersten Stufen durchweg als gebundene Arbeit sich erschöpft, und mindestens sollte das Maß von Freiheit der Wahl, das sich doch auch innerhalb der Pflichtarbeit gewähren läßt, möglichst gewährt werden: so bei den Thematen der zu bearbeitenden Aufsätze, bei Vorträgen, Referaten, Deklamationen, Bearbeitung schwierigerer mathematischer oder physikalischer Aufgaben und wohl auch bei anderem. Wird dadurch dem Lehrer die Vergleichung und Beurteilung der Leistungen der einzelnen etwas erschwert, so ist es doch nur die mehr mechanische Vergleichung, deren Grundlagen ihm entzogen werden; die anregende Kraft dieser Freiheit steht außer Zweifel, und sollte selbst der Ehrgeiz oder gar die Eitelkeit ein wenig mit ins Spiel kommen, so brauchen wir darüber wohl nicht allzu rigoros zu urteilen, nicht bloß, weil das Ausland dies durchaus nicht tut, sondern weil sich um kräftiges menschliches Streben diese Schlingpflanze fast allerwärts herumrankt, ohne ihm darum den Wert zu nehmen. Daß wir Eitelkeit und Ehrgeiz nicht zu Grundlagen des Strebens machen wollen, braucht nicht wiederholt versichert zu werden.

Die Zusammensetzung des Lehrprogramms aus verschiedenartigen Fächern hat ihre Bedeutung nicht nur darin, daß der Unterricht verschiedenen Zwecken dient, realen und idealen Zwecken in allerlei

Ausprägung und Verbindung, sondern auch darin, daß er verschieden gerichteten Individuen die ihnen wünschenswerte Anregung der Kräfte gewährt. Lieblingsfächer zu haben ist gewiß ein Menschenrecht der Schüler, und zu einem oder dem andern Fach gar keine rechte Beziehung zu gewinnen und mit seinem Können darin dürftig zu bleiben, auch das muß nicht als Abnormität oder persönliche Schuld beurteilt werden, namentlich nicht auf den oberen Stufen, wo eine gewisse Kristallisation des Individuums doch schon sich vollzogen hat. Die Urteilsweise der Nichtfachleute in diesem Punkte ist oft nicht so unberechtigt, wie sie manchen Lehrern erscheint. Dagegen haben jene mehr unrecht, wenn sie in der Forderung zeitweilig erhöhter Anstrengungen ohne weiteres etwas Verkehrtes sehen. In der Tat würde die vollste Gleichmäßigkeit der Anforderungen an die Arbeit, wenn sie für alle Tage des Schuljahres sich durchführen ließe, für die Willensbildung keineswegs das Günstigste sein. Auch in dieser Beziehung ist ein gewisser Rhythmus von voller und gelinder Aktivität ein Stück natürlichen und gesunden Lebens, und übrigens bewirkt der leichte Sinn der Jugend schon von selbst, daß besondere Anstrengungen nötig werden, weil besondere Versäumnisse nicht ausgeblieben sind. Am meisten natürlich werden jene erfordert, wenn es auf Prüfungen zugeht.

Schulprüfungen sind wiederum eine Einrichtung, der Eltern und Publikum gegenwärtig sehr abhold sind. Bewirkt wird dadurch, daß sie den Schülern selbst viel schwerer oder gar grausamer erscheinen, als sie sind. Sollen vom Lernen feste Ergebnisse bleiben, so muß von Zeit zu Zeit eine energisch zusammenfassende Wiederholung stattfinden: es müssen die Fäden, damit sie wirklich festhalten, streckenweise geknotet werden; und ohne die Aussicht auf eine eindringende Kontrolle wird die Energie zu solcher Wiederholung (die in der Tat kein Vergnügen ist) nicht leicht da sein. Aber auch um in der Beurteilung der einzelnen Schülerpersonen vor Irrtum und Ungerechtigkeit sicher zu sein, bedürfen die Lehrer der zeitweiligen Prüfungen. Sie wurden ehedem nicht für etwas besonders Schlimmes genommen. Wer die Jugend aus gesundem Herzen liebt, hat nicht so entsetzlich viel Mitleid mit ihr. Die Nervenschwäche der Mütter suggeriert den Kindern erst die Jammerstimmung. An unseren deutschen höhern Schulen sind die Prüfungen in mehr als einem Sinne seit Jahrzehnten immer leichter gemacht worden. Vor

allem, welche Begünstigung im Vergleich zu den Prüfungen in andern Ländern liegt darin, daß sie bei uns regelmäßig durch die wohlbekannten Lehrer abgehalten werden und daß neben den Prüfungsleistungen selbst die gesamte vorhergehende Leistung und Haltung des Prüflings berücksichtigt werden darf oder soll und berücksichtigt zu werden pflegt, daß auch niemals bloß eine von vorn herein beschränkte Anzahl Aussicht auf Bestehen der Prüfung hat, wie bei den Konkurrenzprüfungen in Frankreich, England u. s. w., sondern jedem Befriedigenden der Erfolg sicher ist! Wenn dies von den entscheidenden Schluß- oder Übergangsprüfungen gilt, mit denen bestimmte öffentliche Rechte oder Ansprüche verbunden sind, so steht es an sich nicht ungünstiger, sondern noch günstiger mit den regelmäßigen Prüfungen im Laufe der Schulzeit, gegen Ende der Schuljahre oder Semester, zu denen dann noch die kleineren, vielleicht monatlichen Erprobungen in einzelnen Fächern kommen.

Hier aber muß allerdings gesagt werden, daß drei Dinge sehr vom Übel sind und daß es an diesem Übel keineswegs überall fehlt, nämlich unnötige Häufung, Mechanisierung und Aufregung. Natürlich werden diese drei Dinge oft verbunden auftreten, aber auch einzeln, und auch einzeln sind sie bedauerlich. In manchen Ländern sind die häufigen Prüfungen allgemein vorgeschrieben (in Österreich ward darüber in den letzten Jahren geklagt), und die Art des Verlaufes denn natürlich nicht minder. Die Tendenz ist dann, ob bewußt oder unbewußt, die Prüfungen dem Unterricht durchaus gegenüberzustellen, als objektive Kontrolle, beides für Lehrer und Lernende, und es erhält das objektiv Kontrollierbare eine solche Bedeutung, daß das mehr Innerliche, das der Unterricht wirken kann, wohl ganz darniedersinkt. Wissen als solches steht dann obenan, Gedächtnismäßiges oder doch rein Begriffliches, schriftlich Darstellbares hat fast allein Bedeutung, und für die Beurteilung der einzelnen Leistungen pflegt ein System ziffernmäßiger Wägung zu gelten: alles dies offenbar eingeführt im Sinn möglichster Gerechtigkeit und Bestimmtheit, aber moralisch oder psychologisch angesehen höchst unvollkommen, unzulänglich, sodaß auch hier gerade summum jus summa injuria sehr häufig werden mußte.

Das entgegengesetzte Prinzip ist, die Prüfungen mit der bestimmten Art und dem Ablauf des Unterrichts im Zusammenhang zu

halten, als ein organisches Stück des Unterrichtsganges selbst zu behandeln, und dabei der individuellen Natur der Prüflinge die mögliche Rücksicht zu gewähren, deshalb aber auch von dem konkreten Ergebnis der Prüfung nicht alles abhängen zu lassen, was richtiger von der gesamten Haltung und den Leistungen während des in Betracht kommenden Termins abhängig gemacht wird. Die Gefahr besteht dann freilich, daß das Publikum leicht an persönliche Willkür des Beurteilers glaubt, daß es gerade da an der Gerechtigkeit zweifelt, wo eine tiefere Grundlage der Gerechtigkeit gesucht wird: aber diese Unannehmlichkeit darf echte Jugendlehrer nicht abhalten, zu tun, was das rechte Wohlwollen eingibt. Man wird wohl aussprechen dürfen, daß sich auf dieser Linie das Verfahren an unseren deutschen höheren Schulen mehr und mehr bewegt. Damit ist aber das Verkehrte noch keineswegs allseitig überwunden. Zwischen die mehr abschließenden Prüfungstermine das ganze Jahr hindurch feierlich-peinliche Erprobungen zu stellen, auf den Ausfall einer im Angstzustande gefertigten Schreibarbeit immer wieder das Schicksal des Schülers zu gründen, ihr gegenüber alles sonstige Können und Wollen zu ignorieren, diese Gepflogenheit ist noch immer vielerorten vorhanden; man zieht in die Aufregung womöglich die ganze Familie mit hinein, man läßt den Druck der Schule möglichst schwer lasten und bleibt damit unter der Höhe der wirklichen erzieherischen Aufgabe. Daß die äußeren Verhältnisse der Gegenwart, auch im Schulleben, die großen Frequenzen, die knappen Fachstunden und die vielfache Übermüdung der Lehrer einer Bewegung in dem entgegengesetzten Sinne günstig heißen können, das freilich kann man nicht behaupten: aber trotz der äußeren Schwierigkeit muß man von jenem Mechanismus hinwegstreben, der einzelne muß es und die Leiter der Schule müssen Leiter auch auf diesem Wege sein.

Das Bedürfnis, die Schüler der einzelnen Klasse von Zeit zu Zeit nach dem Verhältnis ihrer Leistungen zu ordnen, mag sich dem Klassenlehrer aufdrängen, mag auch als natürlich bezeichnet werden: diese Aufreihung in wahrhaft gerechter Weise zu verwirklichen, ist gleichwohl schwieriger, als man denkt. Ehedem hielt man sich an das große Hauptfach der höheren Schulen, das Lateinische, und innerhalb desselben an die schriftlichen Klassenarbeiten („Extemporalien" oder wie sonst genannt); noch jetzt gibt es hier und da ein Gymnasium,

wo man der Bedeutung aller anderen Fächer und allen anderen pädagogischen Gesichtspunkten zum Trotz bei diesem Verfahren geblieben ist. Noch weniger ist allgemein die Gepflogenheit überwunden, die Schüler unterer Klassen während der Stunden beständig je nach dem Ausfall der Antworten durcheinander zu wirbeln, sie „certieren" zu lassen, sie auf diese Weise in Aufregung zu halten, durch den äußeren Ehrgeiz zu wirken und übrigens dem Zufall oder doch gewissen, nicht so ausschließlich wertvollen Eigenschaften, wie „Fixigkeit" u. dergl., ein zu großes Recht zu lassen. Es ist wahr, daß dieses Verfahren auf sehr alte, internationale Schulüberlieferung zurückgeht, und auch, daß man es als selbstverständlich und unablösbar jahrhundertelang betrachtet hat. Aber darum braucht es weder unentbehrlich zu sein noch lobenswert; in einem guten Klassenunterricht weiß man durch geistigere und sittlich vorteilhaftere Mittel den Eifer der Schüler lebendig zu erhalten.[33])

Als Belohnung erfolgreichen Strebens gilt an deutschen höheren Schulen im allgemeinen nichts anderes als das Aussprechen dieses Erfolges im Zeugnis am Schlusse des Semesters oder Schuljahres und die Versetzung in die nächsthöhere Klasse. Wenn Prämien für besonders löbliches Verhalten hier und da noch bestehen, so ist das mehr lokale und zufällige Sitte, eine grundsätzliche Bedeutung in unserem heimischen System hat es nicht. Für die Versetzung gilt im allgemeinen mit Recht der Gesichtspunkt, daß derjenige Schüler versetzt wird, von dem man erwarten kann, er werde in der höheren Klasse an dem Unterricht mit Erfolg teilnehmen können, werde namentlich auch solche Lücken, die ihm noch bleiben, allmählich zu überwinden vermögen. Genaue Bestimmung darüber, in wie vielen oder welcherlei Fächern er solche Lücken noch haben dürfe oder welche Prädikate er im einzelnen haben müsse, wenn die Versetzung noch zugelassen werden solle, ist zwar manchmal erlassen worden, empfiehlt sich aber jedenfalls nicht im Sinne einer mechanisch bindenden Norm; die individuellen Verhältnisse, die Unterlagen und Kräfte sind zu verschieden für die Anwendung eines solchen Mechanismus. Gewisse Grenzen ergeben sich für die besonnen Urteilenden von selbst; zu weit gehende Milde bringt natürlich den ganzen Standpunkt einer Schule alsbald herunter, nicht bloß den wissenschaftlichen, sondern auch den sittlichen, denn ohne Ernst der Arbeit und der Beurteilung

fehlt der Schule die eigentliche erzieherische Kraft. Nachgiebigkeit gegenüber den Bitten der Eltern, vornehmer und einflußreicher Eltern namentlich (worüber als eine leidige Notwendigkeit französische Lehrer schon soviel zu klagen gehabt haben) ist an deutschen Schulen wohl nur sehr ausnahmsweise, unter einem nicht ganz amtsfähigen Leiter, anzutreffen. Die Aufhebung eines einmal gefaßten Beschlusses erfolgt nicht. Die Nichtversetzung schließt (mit seltenen Ausnahmen, die sich überhaupt nur bei ungewöhnlichen Einrichtungen ermöglichen) die Wiederholung des vollen Jahreskursus ein: die Auferlegung einer solchen ohne Notwendigkeit wäre offenbar der gesamten Entwicklung des betroffenen Schülers gefährlich, obwohl man nicht glauben muß, daß es sich um einen wirklich identischen Unterrichtsinhalt in den meisten Fächern handle; die Wiederholung des Jahreskursus wird darum weitaus häufiger allgemeine Kräftigung bringen als Gefährdung. Allerdings gilt dies nicht für allzu unbefähigte oder gleichgültige Naturen: diejenigen, die sich als solche durch zweimal vergeblich durchlaufenen Jahreskurs erwiesen haben, werden mit Recht zum Verlassen der höheren Lehranstalt genötigt. Dagegen ist das im Laufe der ganzen Schulperiode etwa vereinzelt eintretende Bedürfnis einer Jahreswiederholung als eine Abnormität oder Verschuldung noch keineswegs zu betrachten: die geistige Entwicklung erfolgt so wenig wie die körperliche als ein gleichmäßiges Wachsen, und oft sind bei der geistigen Retardierung körperliche Zustände im Spiel.

Die in den bestimmten größeren Zwischenräumen erteilten Zeugnisse unterscheiden bei uns mit Recht die allgemeine sittliche Haltung, das Verhalten zum Unterricht und die erzielten Leistungen. Gewisse Rubriken von untergeordneter Bedeutung mögen hinzukommen. Daß die Beurteilung der Leistungen vermittelst feststehender Prädikate erfolgt, ist nur um des sicheren Verständnisses willen wünschenswert und darum nun auch überall üblich: darum sollte aber den Lehrern nicht verwehrt werden, erläuternde nähere Zusätze zu machen, wie denn überhaupt die ganze kahle, ziffernmäßige Gestaltung unserer Schülerzeugnisse (sehr im Unterschied von dem, was vor einigen Menschenaltern üblich war) doch mit der Mechanisierung des ins Breite gewachsenen Schulbetriebs, mit dem Rückgang feineren pädagogisch-psychologischen Interesses zusammenhängt und auf das Verhältnis zwischen Schule und Familie nicht günstig hat wirken können.

Im Zusammenhang damit steht auch die Art, wie weithin die Unterlagen für die Prädikate gewonnen werden: ein bloßes Fußen auf notierten Einzelurteilen, auf Fehlerzahlen schriftlicher Arbeiten und dergleichen bedeutet noch nichts Zulängliches; der einzelne Schüler muß auch nach anderen Seiten seines Wesens und Könnens vor dem geistigen Auge des Lehrers stehen, was selbst bei starker Klassenfrequenz durchaus nicht unmöglich ist, wofern man sich nicht ein für allemal dem Mechanismus ergeben und der geistigeren Auffassung entwöhnt hat.

Nicht selten ist Klage darüber erhoben worden, daß man an preußischen höheren Schulen mit anerkennenden Prädikaten zu karg sei und bei mehr oder weniger tadelnden so gerne stehen bleibe, und selbst die Behörden haben in diesem Sinne mehr als einmal Mahnungen an die Lehrer ergehen lassen. Im Hintergrunde steht hier freilich der allgemeine Ernst des nationalen Wesens, die Herbigkeit der Lebensauffassung, die Peinlichkeit in Pflichtbemessung und ähnliche Eigenschaften, die den Staat emporgebracht haben, außerdem auch die Rigorosität philologischer Methode. Aber die Übertragung dieser Maßstäbe auf die Sphäre der Jugenderziehung rechtfertigt sich doch nicht: hier gilt es nicht vor allem herabzudrücken, sondern zu beleben, nicht den Mut zu nehmen, den Erfolg zu bezweifeln, sondern das Wachstum fühlen zu lassen und an die noch schwache Kraft mildere Maßstäbe zu legen als an die erstarkte. Gleichwohl ist die Frage im ganzen nicht so einfach, wie sie Unbefangenen und Unerfahrenen dünken mag; übrigens kam sie bereits in einem obigen Abschnitt (unter den „Mitteln der Erziehung") zur Sprache. Daß abgesehen von der Wahl der Prädikate auch der gesamte Ton in diesen solennen Äußerungen der Schule wohlwollend und daß er maßvoll und vornehm sein soll, braucht wohl nicht ausgeführt zu werden: was bei gelegentlicher und mündlicher Äußerung an Schärfe oder selbst Übertreibung erträglich und entschuldbar sein mag, ist es nicht an dieser Stelle. Insbesondere gilt das alles von der Zensierung des Betragens, des Fleißes, der Aufmerksamkeit. Bei demjenigen Schüler, der es zu befriedigenden Leistungen nicht gebracht hat, der es aber in jenen Punkten nicht fehlen ließ, muß dies um so voller anerkannt werden (wenn es ihn auch leider keineswegs gegen den väterlichen Zorn sichert, für den nur die Erfolglosigkeit vorhanden ist, ähnlich

wie bei dem durch Kinderhand fallen gelassenen Glasgefäß nur der Schaden in Betracht gezogen und danach die Strafe erteilt wird). Bei dem Urteil über das Betragen schwanken unsere Schulen, ob es sich nur auf die Korrektheit der Haltung gegenüber den Schulbestimmungen beziehen soll oder auf die im Schüler sich anzeigende sittliche Persönlichkeit: man verzichtet vielfach auf das letztere, weil es unter den vorliegenden Verhältnissen zu schwierig sei und zu verantwortungsvoll; aber ein Lehrer voll Interesse für seine Erziehungsaufgabe und seine Zöglinge wird sich doch die Möglichkeit einer über das bloß Äußere und vorwiegend Negative hinausgehenden sittlichen Beurteilung nicht gerne nehmen lassen, und erschweren sollte man sie ihm jedenfalls nicht. So sollten, neben der Untadeligkeit in Befolgung der Schulanordnungen, auch positive persönliche Eigenschaften nicht außer Betracht bleiben, z. B. besonderer Eifer im Turnen, gute persönliche Leistungen als Vorturner, vorbildliche Sorgfalt und Sauberkeit in allen schriftlichen Arbeiten, ein schätzenswerter Einfluß auf die Mitschüler.

Ein ferneres großes Gebiet in der Organisation der gemeinsamen Erziehung bildet die Disziplin oder Schulzucht. Eine größere Gemeinschaft namentlich von jugendlichen Menschen bedarf naturgemäß festerer Bestimmungen über die Ordnung des Lebens und schärferer Abgrenzung der Bewegungsfreiheit des einzelnen. Die Aufrechterhaltung bestimmter Disziplin ist nötig, damit der Zweck des Schullebens, der Unterricht, gedeihlich verlaufen kann; aber auch, weil schon geringe Ausschreitungen in dem Zusammenleben leicht sich weiter tragen und schädigend weiter wirken. Ist es schwerer, auf das innerste Leben der Gemeinschaft einzuwirken als des einzelnen, so muß andererseits das mehr äußere Leben um so gewisser im Zaume gehalten werden. Manche Bestimmungen ergeben sich also unmittelbar aus dem Bedürfnis; andere sind mehr durch Überlieferung gegeben und erlauben oder erfordern schon eher in gewissen Zeitabständen eine Prüfung auf ihre Berechtigung oder ihren Wert. Da den einzelnen Lehranstalten bei uns ein Maß von Freiheit zur Gestaltung ihres Lebens belassen ist, so entwerfen dieselben ihre „Schulgesetze" oder „Schulordnung". Der erstere Begriff entstammt offenbar einer Zeit, wo die Schülerschaft einer höheren Schule sich

noch mehr aus zusammengewürfelten Elementen sehr verschiedener Herkunft und Moralität bildete und ein Bedürfnis der Jurisdiktion ähnlich wie an den Universitäten vorhanden war, wie denn z. B. auch Haftstrafen von erheblicher Dauer verhängt wurden. Nach und nach hat sich mehr der einfachere Charakter der Schul-Ordnung ergeben können, die vor allem als Grundlage für das rechtliche Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus dient, namentlich sofern gewisse Bestimmungen für die draußen Stehenden nicht selbstverständlich, aber eben doch im Interesse des Gemeinschaftslebens sowie des ernst genommenen Erziehungszwecks erforderlich sind. Als kritische Punkte machen sich immer wieder fühlbar die Bestimmungen über den Besuch von Theatern und dergleichen, von Wirtshäusern, vom Nachahmen studentischer Verbindungen; auch wohl vom Rauchen in der Öffentlichkeit, vom Ausgehen zu späten Stunden. Manches, was aus früheren Kulturverhältnissen her beibehalten ist und nun abgelöst werden könnte, mag, wenn fortbestehend, doch den Wert einer Prüfung des Gehorsams haben.

Daß im ganzen die Strafbestimmungen eine weit geringere Rolle spielen als ehedem, darf man mit Genugtuung betonen. Eine genauere Festsetzung von Art und Maß der Strafen pflegt in den Schulgesetzen mit Recht nicht zu erfolgen; die pädagogischen Gründe dafür sind in einem früheren Abschnitt berührt; ein Strafgesetzbuch wie für das bürgerliche Leben besteht hier nicht. Nur für die Strafe der Ausschließung werden die Voraussetzungen mit Recht bestimmter bezeichnet. Man kann kaum darüber im Zweifel sein, daß diese strengste Maßnahme in den Fällen am Platze ist, wo der Genossenschaft von der sittlichen Beschaffenheit eines Zöglings Gefahr droht oder wo die nötige persönliche Unterordnung und Einfügung in dreister Weise verweigert wird. Wenn dem Ausgeschlossenen, was das Gewöhnlichere ist, das Beziehen einer andern, gleichartigen Lehranstalt nicht verwehrt wird, so geschieht dies im Hinblick auf die Tatsache, daß die Verpflanzung in einen neuen Boden eine neue Richtung des Sinnes hervorzubringen vermag, und auf die schwere Verantwortung, welche ein endgültiges Hinwegstoßen aus der betretenen Bahn jedem einzelnen Individuum gegenüber einschlösse.

Zu den dauernd geltenden Bestimmungen, den „Schulgesetzen", kommen dann im Schulleben die vorübergehend erforderten An-

ordnungen, sei es der Leiter oder der einzelnen, berechtigten Lehrpersonen, auf die hier nicht nochmals eingegangen zu werden braucht, nachdem die Normen für Gebote, Verbote u. s. w. oben bei den Mitteln der Erziehung berührt worden sind. Es kommt aber außerdem das hinzu, was an Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit, Präzision von jedem Gliede der jugendlichen Gemeinschaft gefordert wird, im Kommen und Gehen, Schreiben und Reden, Auftreten und Arbeiten. Es kommt dann wohl auch zu einer von der besprochenen Schulordnung zu unterscheidenden Hausordnung, dergleichen beim Zusammenwohnen vieler schwerlich zu entbehren ist, sei sie nun geschrieben und paragraphiert, sei sie nur mündlich verkündigt und durch Überlieferung festgehalten. Da ist dann vom Schließen von Türen, vom Ausweichen auf Gängen, vom Aufhängen von Garderobe, vom Schweigen, Grüßen u. s. w. die Rede, und daß all dieses Binden an feste Ordnung und an Selbstüberwachung im Kleinen und Äußern zugleich seinen erzieherischen Wert für die einzelnen habe, wird man nicht verkennen, zumal in diesen Punkten oft eine Ergänzung oder Korrektur der häuslichen Einwirkung sehr am Platze ist.

Zur Kontrolle des sittlichen Verhaltens sowie der Erfüllung der Ordnungspflichten der einzelnen Schüler hat man besondere „Klassenbücher" seit lange angewandt. Die Eintragung von Verfehlungen der angedeuteten Art bildete zeitweilig den wesentlichen Inhalt dieser Bücher, und es erfolgte diese Eintragung wohl mit besonderer Feierlichkeit und bedeutete an sich schon eine Strafe schwereren Grades. Dienen die „Klassenbücher", wie jetzt wohl herrschend ist, als eine Art objektiver Tagebücher des Schullebens, mit Eintragung von Aufgaben und erledigten Lektionen, von Fehlenden und sich Verfehlenden, immer offen vor dem Lehrer liegend, so kann die Gewohnheit entstehen, alles was irgend einen momentanen Tadel herausfordert, hier festzulegen, und weiterhin vielleicht die Einrichtung, beim Ausstellen des Zeugnisses diese Reihen von ungünstigen Vermerken zusammenzuzählen und zu reproduzieren, eine höchst äußerliche, erzieherisch ärmliche, unpsychologische, inhumane Art, bei der namentlich gewisse lebhafte und bewegliche Kindernaturen unbillig schlecht fahren, und die den Lehrer der vertieften Beobachtung und Verarbeitung der Eindrücke entwöhnt. Werden gar abwechselnd „Lobe" und „Tadel" protokolliert und aufgereiht, so wird die Sache noch äußerlicher, und

wird etwa den Eltern am Schluß der Woche das Register in Plus und Minus mitgeteilt, so mag das für Kleinkinderschulen oder ähnliche Stufen erträglich sein, im übrigen käme es auf eine ziemlich inferiore Art von „Organisation der Erziehung" hinaus.

Das „Zusammenwirken" von Schule und Elternhaus muß überhaupt nicht so gedacht werden, daß die Schule nichts für sich behalte oder für sich tue, nicht ihren eigenen Zusammenhang habe und wahre: der stete Appell oder doch Bericht an das Haus, die stete Reperkussion wird meist nur aufregend wirken und das rechte Maßhalten in Urteil und Einwirkung sehr gefährden. Nur zeitweilig, bei den freilich sehr wünschenswerten persönlichen Berührungen, oder in bestimmten Zeitpunkten und in kritischen Fällen ist ausdrückliche und genaue Mitteilung behufs planvollen Zusammenwirkens nötig. Schwierig bleibt dieses Zusammenwirken immer: von zwei verschiedenen Punkten aus gesehen, ergibt derselbe Vorgang nicht dasselbe Bild, und bei verschiedenem Maße von innerem Anteil ebenso wenig. Auch qualitativ ist der Anteil des Blutes ein anderer als der des Urteils; die allzu schroffe Auffassung bei Vätern ist noch gewöhnlicher als allzu laxe, wozu die allzu wohlwollende der Mütter kommt und andererseits nicht selten die allzu objektive (um einen sehr zurückhaltenden Ausdruck zu wählen) der Lehrer.

Über die Wahl und Handhabung von Strafen ist oben im allgemeinen Zusammenhang genug gesagt. Möglichste Zurückhaltung mit Strafen überhaupt, vorsichtige Gradation, Vermeiden zahlreicher naheliegender Mißgriffe in Verhängung und Ausführung: das sind Dinge, die sich jeder öffentliche Erzieher immer wieder vorsetzen muß. Wer häufig straft, ist immer nur als Erzieher zweiten Ranges zu achten. Und auch die Schule, an der Strafen reichlich verhängt werden, steht schwerlich günstiger da. Hier ist nun wesentlich nur noch die Frage zu beantworten, welche Arten von Ehrenstrafen, von Freiheitsstrafen und von körperlichen Strafen an den Schulen Geltung haben sollen. Kurz sei wiederum gesagt, daß die beiden letzten Kategorien ihre wesentlichste Wirkung doch auch als Ehrenstrafen tun sollen, nicht gerade in dem Sinn der dadurch zugefügten Unehre vor den Augen der Genossenschaft, nicht durch das Weh, das sie bringen und daß sie fürchten lassen, aber als Anregung des Persönlichkeitsgefühls. Also bedarf es einer ängstlichen Unterscheidung

und Abstufung z. B. der Freiheitsstrafen kaum; sie sollen in den meisten Fällen vielmehr symbolisch wirken als konkret; der Name mag mehr wiegen als die Sache. Nachsitzen, Arrest, Carcer, oder wie sonst die Gradunterscheidungen sind, sie mögen mehr nominell als materiell voneinander abweichen. Zwischen dem Zeitmaß von einer oder zwei Stunden werden sie sich fast immer bewegen, zu drei oder vier in seltenen Fällen gesteigert werden. Allerdings sollen die schweren Strafen dieser Art während des Semesters nicht in Vergessenheit kommen, sondern im Schlußzeugnis Erwähnung finden, und die schwersten schließen immer zugleich die Androhung auf Ausschluß ein, wie sie auch noch beim Abgang nicht wirklich verschwiegen werden können. Eigentliche Isolierung des Sträflings, obwohl die Wirkung auf das Gefühl vertiefend, soll an Schulen gleichwohl nicht Regel, sondern Ausnahme sein; daß ein Lehrer zur Aufsicht anwesend sei und daß eine bestimmte Arbeit erledigt werden müsse, das ist für die meisten Fälle Norm. Eine Unehre soll dem Zögling von seiner Strafe nicht bleiben, jedenfalls nicht auf die Dauer. (Daß sie ihm nicht in den Augen der Kameraden geradezu Ehre einbringe, muß gewünscht werden; aber es ist nicht sicher zu verhüten.) Daß besondere Ehrenstrafen äußerlicher Art höchstens in der Sphäre der ganz jungen Schüler Anwendung finden können, während man größere durch äußerliche Bloßstellung erbittern oder abstumpfen würde, ist schon früher ausgesprochen worden; man ist hierin im allgemeinen wohl empfindlicher geworden, als frühere Generationen es waren.

Auf körperliche Züchtigungen ganz zu verzichten, sind z. B. die Lehrer in den französischen höheren Schulen verpflichtet, während in englischen in bestimmten Fällen und Formen sehr erhebliche Körperstrafen nicht beanstandet werden. An deutschen höheren Schulen strebt man im ganzen mehr und mehr zur Überwindung dieser Überlieferung hin; innerhalb wie außerhalb der Schulen wünschen und fordern es viele oder halten es doch für durchaus möglich, daß körperliche Strafe gänzlich unterbleibe, und natürlich läßt dieser Verzicht sich proklamieren und durchführen. Aber es ist schon nicht gleichgültig, ob der Verzicht um der Schonung der Ehre der Zöglinge willen geschehen soll oder zur Bewahrung einer höheren Vornehmheit bei den Lehrern, oder ob er eine Beschränkung des erzieherischen Rechtes bei den letzteren bedeutet, oder ferner ob die pädagogische

Überzeugung von der Entbehrlichkeit solcher Bestrafung oder auch der positiven Schädlichkeit derselben zu grunde liegt. Denjenigen jugendlichen Naturen gegenüber, die der Brutalität, des frechen Trotzes, der Bosheit, des hartnäckigen Verharrens beim Schlechten, der raffinierten Lügen fähig sind, ist gelegentliche körperliche Züchtigung eines der Mittel, deren sich die Erziehung bedienen können muß, wenn sie für den Erfolg ernstlich verantwortlich sein soll. Und so ist dieses Recht auch bis jetzt den Lehrern deutscher Schulen nicht genommen. Sehr selten davon Gebrauch machen zu müssen, werden sie selber und um ihrer selbst willen wohl am meisten wünschen. Älteren Schülern gegenüber fällt es überhaupt weg, andere Arten strenger Bestrafung müssen hier an die Stelle treten; bei kleinen Schülern werden leichte körperliche Denkzettel nicht sehr bedenklich und auch nicht stets entbehrlich sein: doch auch hier ist die Ohrfeige verpönt und außerdem alles, was zum Wehetun ausgeklügelt erscheint. Von größter Wichtigkeit aber ist es für den öffentlichen Erzieher, daß die staatlichen Gesetze dem Züchtigungsrecht eine bestimmte Grenze ziehen: wo die Züchtigung zur Mißhandlung wird oder zur körperlichen Schädigung, da verfällt der ausübende Lehrer trotz seiner Berufsrechte bürgerlicher Strafe. Und diese „bestimmte Grenze" ist leider in Wirklichkeit sehr unbestimmt, sehr fließend. Wie im einzelnen Falle der Richter entscheiden, wie der als sachverständig befragte Arzt sich äußern wird, läßt sich nicht voraussehen. Auch nicht, welche versteckte körperliche Gebrechlichkeit und Gefahr bei dem einzelnen Zögling vorliegt. Das breitere Publikum ist von vornherein geneigt, gegen den Lehrer Partei zu nehmen; die unbequeme Beschränkung der eigenen Freiheit durch Schule und Lehrer wirkt im Bewußtsein vieler auf Lebenszeit nach. Auch aus diesem Grunde denn also muß man vor aller entbehrlichen Anwendung der Körperstrafen warnen.

In dem aus mehreren Personen bestehenden Lehrkörper derselben Schule wird Einheit des erzieherischen Geistes zwar nicht vergeblich angestrebt und namentlich beim Vorhandensein einer bedeutenden Persönlichkeit an der Spitze nie dauernd vermißt werden, aber Temperament, individuelle Gewöhnung und auch ein gewisses Auseinandergehen der pädagogischen Grundrichtung drohen immer

wieder der Einheit Gefahr. Daß eine gewisse Ungleichheit nicht schlechthin und unter allen Umständen vom Übel sein muß, ward schon oben zugestanden: jedenfalls aber ist wirklicher Gegensatz oder gar tatsächlicher Kampf vom Übel. Was geschieht bei uns und was kann geschehen, damit das notwendige, ja das möglichste Maß der Übereinstimmung nicht fehle? Außer allgemeinen Bestimmungen und periodischer Kontrolle durch berechtigte höhere Instanzen dient hierzu die Einrichtung des Direktorats, des Ordinariats und der Lehrerkonferenzen. In der Beaufsichtigung durch Vertreter der übergeordneten Behörde braucht man nicht eine den einzelnen beschämende Überwachung und Beschränkung seiner Bewegungsfreiheit zu sehen, nicht das Bestreben, Individuelles zu unterdrücken zu gunsten einer schablonenhaften Gleichartigkeit und diese wieder zu gunsten bequemer Überwachung, auch nicht die Handhabe zur Aufnötigung der zufälligen Gesichtspunkte der vorgesetzten Persönlichkeit, des Machtinhabers, obwohl all dergleichen zuzeiten so erscheinen und so empfunden werden mag. Es gilt aber doch vielmehr, daß überlegene Erfahrung und ausgebreitete Einsicht ergänzend zu dem hinzukommen, was in der eigenen, engeren Wirkungssphäre gedeiht, daß auch unmerklich entwickelte Auswüchse oder Abirrungen rechtzeitig Hemmung erfahren, daß auseinandergehende Meinungen in eine Bahn gezogen werden, und daß Gutes von einer Stätte zur andern anregend übertragen werde.

Auf die dem Leiter eines Lehrkörpers übertragenen Vollmachten kommt weiter unten noch die Rede. Der sich nicht selten ergebende Zusammenstoß individueller Überzeugungen und Wesensart mit abweichend maßgebenden Willensrechten gehört eben mit zu der kleinen Tragik des Menschenlebens oder doch zu den Abzügen an dem ersehnten Maße inneren Friedens.

Nicht gleichgültig ist die Zahl der mit dem Unterricht und der Erziehung derselben Schülergruppe (Klasse) nebeneinander betrauten Lehrer. Daß für den Anfangs- oder Vorschulunterricht überhaupt nur eine Lehrperson bestellt werde, in einer Unterklasse (wie Sexta, von 9—10jährigen Schülern) womöglich nur etwa drei, und erst weiterhin die Zahl auf fünf oder noch mehr gesteigert werden dürfe, ist ziemlich anerkannt. Mancherlei bestimmtere Fragen, die sich hieran schließen, seien jetzt nicht weiter verfolgt. Um jeder Schülerklasse

jedenfalls eine entscheidende erzieherische Instanz zu geben, ist die Einrichtung des Ordinariats geschaffen. Ursprünglich war der Ordinarius der den gesamten Hauptunterricht gebende Lehrer (in dessen Händen in rein humanistischen Zeiten Latein und Griechisch lag) und neben ihm waren andere nur mit untergeordneten Unterrichtsfunktionen betraut. Wie nach und nach das Gleichgewicht der Fächer größer geworden ist, so ist die didaktische Stellung des Ordinarius vielfach verändert, sein Übergewicht in dieser Hinsicht oft sehr verringert. Das Gewicht, welches ihm nun nicht mehr die Breite und Wucht seines Fachunterrichts gewährt, muß er sich um so mehr durch bewußte Erfassung der erzieherischen Aufgabe sichern, wie auch bestimmte amtliche Einrichtung es ihm verbürgen muß. Die Erledigung äußerer Ordnungsgeschäfte sowie die äußere Überwachung seiner Schülerschar bildet also nur einen und zwar den geringsten Teil seiner Pflichten: er muß eine Art von väterlicher Stellung zu den Schülern gewinnen, ihr Vertrauen muß ihm noch sicherer gehören als ihr Gehorsam, natürlich mit Unterschied je nach der Altersstufe der Zöglinge, die eines solchen Mittlers und Lenkers oben weit weniger bedürfen als unten. Gegenüber den neben ihm in der Klasse unterrichtenden Lehrern hat der Ordinarius natürlich keine übergeordnete Stellung, sie haben von ihm keine Anweisungen zu empfangen: aber eine freundliche Einwirkung auf sie, gegebenenfalls eine Vermittlung zwischen ihnen und den Schülern, die Herbeiführung wirklichen Zusammenwirkens, der Austausch und Ausgleich der Maßstäbe muß ihm am Herzen liegen. Das Maß der auferlegten Arbeiten zu regeln, ist eine der besonderen Aufgaben des Ordinarius. Daß er mit seiner Klasse auch außerhalb der Unterrichtsstunden sich (nicht gar zu wenig) berühre, ist höchst wünschenswert, also bei ihren Spielen, Ausflügen u. s. w., und daß die Eltern vor allem mit ihm in Verbindung treten und er mit ihnen Rats pflege, ist noch selbstverständlicher. Die Bedeutung des englischen Tutor, wie ein solcher dort für den einzelnen Zögling und zwar für die Dauer seines Schulbesuchs bestimmt wird, hat unser Ordinarius freilich nicht; er ist nicht bloß der väterliche Freund und Berater in persönlichen Angelegenheiten, sondern in erster Linie der verantwortlichste Lehrer; er wechselt auch, wenn nicht schon nach Jahresfrist, so doch fast immer nach wenig Jahren. Immerhin kann er jener schönen Stellung nahe kommen

und sein Einfluß kann auch über das offiziell bestehende Verhältnis hinaus nachwirken[34]).

Der Wechsel der Lehrer, meist oder doch großenteils mit den Jahreskursen, kommt unter erzieherischem Gesichtspunkt als weitere Gefahr zu der Mehrheit der nebeneinander wirkenden hinzu: wird hierbei wirklich nur auf die unmittelbaren Ansprüche des Unterrichts Rücksicht genommen, also auf möglichst unzweifelhafte Fachkenntnis, oder entscheidet gar die Anciennetät der Lehrer und der Anspruch des einzelnen auf eine bestimmte Klassenstufe, so wird eben dem Begriff der Lehranstalt, des schwächeren Abbilds der Hochschule, der große erzieherische Zweck geopfert. Denn daß die Gleichheit der Grundsätze oder gar der Vorschriften wirklich die Verschiedenheit der Personen ausgliche, wäre eine Illusion. Dauer der persönlichen Verbindung zwischen Lehrer und Schülern für einige Jnhre muß als das Normale betrachtet werden: eine solche Andauer wird erzieherisches Interesse und Vermögen auch in manchen Personen herausbilden, in denen es sonst kaum sich fühlbar machte. Freilich, wie „Freundschaft nur unter Guten bestehen kann", so ist auch diese Verbindung nur etwas wert, wenn der Lehrer nicht erzieherisch eine vielmehr negative Größe ist und negativen Einfluß übt. Jn diesem — leider nicht sehr seltenen — Falle bedeutet dann rasche Ablösung das geringere Übel. Übrigens wird eine häufigere Ablösung auch schon da nahe gelegt, wo eine besonders strenge Natur oder eine besonders nachsichtige die Hauptstelle einer Schülergeneration gegenüber einnimmt.

So ergibt denn also die Vielheit der Lehrpersonen Vorteil wie Gefahr, und wie weit durch regelmäßige „Konferenzen" der letzteren begegnet wird, bleibt immer ungewiß. Es hängt namentlich auch davon ab, mit welchem Maß von eindringendem Interesse in diesen Lehrerkonferenzen die Individuen und ihre Entwicklung besprochen und die pädagogischen Einwirkungen erörtert werden. Vielfach bringen es die äußeren Verhältnisse oder (doch noch mehr) die persönliche Gewöhnung mit sich, daß man sich an hastiger Feststellung des Grades der Leistungen oder der moralischen Korrektheit, an dem Austausch und der Kombination von Prädikaten oder Ziffern genügen läßt, und daß man immer vor allem das vorhandene Minus konstatiert. Gewiß haben die starken Frequenzen und die ganze er-

müdende Wirkung des modernen Kulturlebens nach dieser Seite hingedrängt, aber doch nicht mit Notwendigkeit, und es läßt sich auch über diese Schwierigkeiten siegen. Am ehesten, wenn neben den periodischen amtlichen Konferenzen auch mancherlei mehr persönlich vertrauliche Besprechung über die Schülernaturen stattfindet, wenn diese nicht bloß während der Stunden, der Korrekturen und der Konferenzen den Lehrer interessieren. Der Korrekturen (schriftlicher Arbeiten) wurde hier mit gedacht: in der Tat hat diese Tätigkeit neben der didaktischen auch viel allgemeinere erzieherische Bedeutung, doch sei das an dieser Stelle nicht verfolgt. Nimmt doch überhaupt der Unterricht selbst in der Organisation der Erziehung die breiteste Stelle ein. Freilich, daß Unterricht an sich schon erziehender Unterricht sei, muß fraglich bleiben. Was dazu gehöre, damit er es werde, und in welchem Maße er es werden könne, darüber fehlt es nicht an Meinungsstreit. Wir müssen unten darauf zurückkommen.

Hier sei zunächst noch etwas anderes nachträglich berührt. Wie in einer Familie nicht bloß die Eltern erziehen, sondern auch die Geschwister sich gegenseitig erziehen (freilich mitunter in negativem Sinn), so ist auch für eine zur Klasse vereinigte Schülergruppe die Möglichkeit einer gewissen gegenseitigen Erziehung nicht ausgeschlossen. Die negative freilich am wenigsten, aber auch positive nicht; es gilt, eine Art von Selbstverwaltung auch der jungen Schar schon zu verleihen. Das wird sich am einfachsten verwirklichen mit der Institution der „Ordner". Darunter müssen nicht bloße Handlanger des Lehrers verstanden werden in der Durchführung der äußeren Ordnungsgeschäfte, und noch weniger bloße Aufseher auf das äußere Verhalten der Mitschüler in Abwesenheit des Lehrers, mißliebige Polizisten mit sittlich unbequemer Zwischenstellung, sondern wesentlich junge Vertrauensmänner nach beiden Seiten hin, vielleicht auch durch eine Art von Mitwirkung der Klasse zu wählen (und zeitweilig zu wechseln), mit einer gewissen Verantwortlichkeit für die Gesamthaltung, aber ohne Peinlichkeit. Sicherlich läßt sich dieses Verhältnis nach Altersstufen, örtlichen Verhältnissen und auch persönlichen Anschauungen und Erfahrungen verschieden ausgestalten, wie auch tatsächlich und geschichtlich manche Ausprägungen (meist freilich nicht die rechte) vorliegen. Aufseher, Klassenerste, Monitoren, Dekurionen u. s. w. sind die Bezeichnungen.

„Dekurionen" (unter dem als „Centurio" gedachten Klassenlehrer und vielleicht dem als „Dictator perpetuus" sich gebenden Schuldirektor) sind dann namentlich auch als Helfer des Lehrers im Unterricht auserlesen worden, wie man auch Schüler von einer höheren Stufe wohl geradezu als Unterlehrer (hypodidascali) verwendet hat und wie heutzutage von gewissen Seiten wieder die Forderung erhoben wird, die Schüler sich auch wechselseitig unterrichten zu lassen, mit großen Erwartungen für die dadurch sich bildende Gesinnung allgemein sozialer Hülfsbereitschaft. In Wirklichkeit ist solcher Schülerunterricht an Schulen doch wohl immer Notbehelf gewesen, oder er beruhte auf einer unzulänglichen Auffassung vom Wesen des Unterrichts, wobei an einfaches Vor- und Nachmachen, Abhören, Einprägen, mechanisches Wiederholen wesentlich gedacht sein, und wobei in der Praxis neben dem Gelingenden nicht wenig verdorben werden wird [35]).

Jenseits der Aufgabe der Organisation der einzelnen Anstalt nun liegt diejenige der Organisation der Erziehung bezw. der Erziehungs- und Lehranstalten eines großen nationalen oder staatlichen oder mindestens kantonalen Ganzen, und die sich hier erhebenden Fragen bilden wieder eine lange Reihe. Sie verweben sich mit politischen, administrativen, wirtschaftlichen, sozialen Erwägungen und nehmen zuzeiten das öffentliche Interesse lebhaft in Anspruch: in der Gegenwart so in fast allen Ländern. Bald tritt ein Gegensatz wie der zwischen „Gymnasium" und „Realschule" in den Vordergrund, bald die bestimmtere Frage der staatlichen Berechtigungen der verschiedenen Schularten, bald die Belastung der Schüler höherer Lehranstalten mit Lernarbeit, bald die Frage der Mittel körperlicher Ertüchtigung, bald die zeitgemäßen Ansprüche der Mädchenerziehung, bald das Verhältnis kirchlich-konfessioneller Ansprüche zu staatlich-nationalen, bald das Verhältnis öffentlicher Sittlichkeit zu den vorhandenen Erziehungseinrichtungen, bald die Erfordernisse wirtschaftlichen Gedeihens in ihrem Zusammenhang mit dem Inhalt des Schulunterrichts, bald die Ansprüche örtlicher Bedürfnisse und Überzeugungen gegenüber den gleichmacherischen Vorschriften uud zentralisierenden Tendenzen der gemeinsamen Regierung, bald wirkliche oder vermeintliche neue kulturelle Bedürfnisse, bald die Ansprüche der

Familien auf individuelle Freiheit für die ihren Sprößlingen zu gebende Bildung, bald die der unteren sozialen Schichten auf volle Zugänglichkeit aller Bildungsgelegenheiten für die Ihrigen, und so weiter. An Konflikten wie Problemen fehlt es hier nicht. Die Erörterung derselben würde leicht viele Bände füllen; sie darf aus dem Zusammenhang unseres Buches wohl ausgeschieden werden. Manches ist auch schon in Obigem gelegentlich berührt worden. Nur folgende kurze Formulierung mehrerer Hauptfragen sei noch angefügt.

Wie soll sich der Kursus der allgemein grundlegenden Bildungsstoffe (Elementarunterricht) zu den höher gehenden, auf ideale und auf reale Ausbildung gerichteten verhalten? Soll eine möglichst bestimmte Scheidung stattfinden zwischen jenem und diesem, und ebenso zwischen den beiden letzteren? Ist in einer solchen die allein gesunde Ordnung auch im sozialen Sinn zu sehen? Oder sollen Übergänge, Vermittlungen und Verbindungen gefördert werden? (Um das hier sogleich einzufügen, so ist eine gute deutsche — und nicht mehr bloß eine deutsche — „Elementarschule" längst nicht mehr eine solche, die sich mit den jedermann unentbehrlichen Elementarkenntnissen begnügt, Ideales spielt in ihrem Organismus eine nicht verächtliche Rolle, und unsere „Realschulen" haben immer wieder aus dem streng realistischen Rahmen hinausgestrebt und mit idealen Bildungsstoffen sich durchtränkt, wie andrerseits auch die zumeist zum Idealismus sich bekennenden Anstalten das Reale nicht dauernd abgewehrt haben und somit immer sich verschiebende Mischformen — die aber darum nicht nur Zwitterformen zu sein brauchen — hervorgingen. Immerhin aber ist über Aufrechterhalten der Scheidung oder Zulassen und Begünstigen der Übergänge die Meinungsverschiedenheit lebendig genug geblieben). — In welchem Maße soll doch auch der Unterricht der Elementar- oder Volksschule über das Allgemeine hinaus konkreten Bedürfnissen des demnächstigen Lebens der Zöglinge sich dienstbar machen? (Forderungen in diesem Sinn werden gegenwärtig von politisch-konservativer Seite gern erhoben, können aber auch wohl von unabhängigerem Standpunkt aus vertreten werden. Im Ausland — England insbesondere — ist man dieser Auffassung stets geneigter gewesen; dort hat die Bewegung mehr von dem utilitarischen Standpunkt zu einem freieren hinübergehen müssen).

Welche Einrichtungen sind zu treffen, damit die durch die Elementarschule gegebene, namentlich auch sittlich-religiöse Erziehung nicht in den darauf folgenden Jahren des Übergangs zu schanden werde? (Zahlreiche Erscheinungen der Verrohung eines nicht geringen Teils der Jugend in dieser Periode drängen auf Einschränkung der jetzt fast absoluten Lebensfreiheit hin; obligatorische Fortbildungsschulen werden immer bestimmter als Bedürfnis erkannt, nicht bloß der „Fortbildung" wegen. Ihre Einrichtung ist freilich nur unter einer wirtschaftlich nicht allzu sehr beengten Bevölkerung verhältnismäßig leicht zu bewirken).

Welche Erweiterung, Ergänzung und Verallgemeinerung ist für Unterricht und Erziehung der körperlich, intellektuell oder sittlich Minderwertigen anzustreben, im Interesse dieser selbst sowie in demjenigen der normal Ausgestatteten? Soll die Ausbildung der Lehrkräfte für die Elementarschulen grundsätzlich auf den älteren Linien gehalten werden oder wie weit läßt sich größere geistige Unabhängigkeit und Einführung auch in wissenschaftliche Probleme erreichen? (In Preußen sind Bestimmungen für die Lehrerseminare neuerdings getroffen, welche eine Tendenz dieser Art offenbaren[36]). Weitergehende Hoffnungen fehlen nicht.)

Welche Neuerungen werden für die weibliche Jugendbildung einerseits durch die sich stärker aufdrängende Rücksicht auf praktische Berufsbedürfnisse und andrerseits behufs Eröffnung des Zugangs auch zu höheren Studien erfordert? Welche Unterschiede zwischen der Bildung der männlichen und der weiblichen Jugend sollen bleiben?

Kann den Jugendstudien zugleich ein universaler Charakter gewahrt und doch ein kräftiges positives Bildungsergebnis erhofft, das Auseinanderfließen und gegenseitige sich Neutralisieren der Eindrücke vermieden werden?

Wie ist an den höheren Schulen den Bedürfnissen des gegenwärtigen Kulturlebens Rechnung zu tragen und zugleich doch die Kraft der überlieferten Bildungsideale zu bewahren?

Wie wird die junge Generation allseitig tüchtig gemacht zum Wettbewerb mit den eifrig strebenden fremden Nationen, ohne doch die nötige Frische und das freie Bildungsstreben einzubüßen?

Soll für die als vornehmste geltende Organisation, die des humanistischen Gymnasiums, die eigentliche Bestimmung bleiben oder

wieder werden, Vorschule der Universitätsstudien zu sein, oder sollen allgemeinere Bildungsziele, wie sie tatsächlich längst eingedrungen sind, als die eigentlich maßgebenden anerkannt werden? Soll diese Anstalt möglichst zu der früheren Einfachheit ihres Lehrplans zurückgeführt werden? Soll wenigstens für einen Teil der Schüler auf der Oberstufe ein möglichst ausschließlich humanistischer Plan gelten und eine Gabelung mit freier Wahl für die Schüler der letzten Jahre eintreten? Soll nicht die letzte Periode des Schulbesuchs überhaupt in verschiedenen Punkten von dem Zwang der Schule befreit und so der Übergang in das Universitätsleben zu einem mehr allmählichen als jähen gemacht werden? — Sollen in den nun bestehenden Formen von höheren Schulen die auf unabsehbare Zeit geltenden Typen gesehen werden oder soll man immer bereit bleiben, auch mögliche neue Organisationen zu prüfen und zu gestatten? Verdienen nicht etwa gewisse Formen und Grundsätze des Auslandes ernstliche Beachtung und Nachahmung?

Ist vielleicht unsere ganze, vorwiegend auf intellektualistischer Basis ruhende Schulbildung abzulösen durch eine vor allem auf übende Tätigkeit begründete und auf Willensbildung abzielende? Oder ist eine erhöhte Rolle der Willensbildung durch Anschluß an das tatsächliche englische Erziehungssystem zu erstreben? Hat auch das deutsche Schulturnen den englischen Spielen den Platz zu räumen? Soll Handfertigkeitspflege einen festen Platz im Lehrplan aller Schulen erhalten, und in welcher näheren Gestaltung? Soll — betrachtende oder übende — Beziehung zur Kunst einen nicht unwesentlichen Teil des Raumes erhalten, den bisher die Beziehung zur Wissenschaft einnimmt?

In welchem Verhältnis soll die Zahl höherer Schulen zu derjenigen der Elementarschulen oder der Bevölkerung stehen? Ist die fortdauernde Richtung auf Vermehrung derselben mehr als kultureller Vorteil zu begrüßen oder mehr als soziale Gefahr zu betrachten? Und welches ist als das wünschenswerte Zahlenverhältnis zwischen den verschiedenen Arten der höheren Anstalten anzusehen? — Soll der Besuch höherer Schulen vom sozial-ethischen Gesichtspunkt möglichst den Kindern aller Stände vergönnt oder soll durch Festsetzung erheblichen Schulgeldes der Zustrom eingeschränkt werden?

Soll der Ernst des Lernens durch ein System von nicht leichten Prüfungen gesichert oder sollen im Interesse einer freieren persönlichen Entwicklung der Zöglinge die Prüfungen überhaupt mehr und mehr abgestellt werden? — Sollen die Lehranstalten derselben Gattung möglichst gleichmäßig nach einheitlichem Plan organisiert oder soll den einzelnen ein erhebliches Maß von Freiheit gelassen werden (das französische System oder das englische)? — Soll die Verstaatlichung sämtlicher höheren Schulen angestrebt oder soll der Bestand zahlreicher Anstalten mit kommunalem oder sonstigem mehr privatem Patronat begünstigt werden, und welche Rechte zur Organisation und Verwaltung sollen diese Patronate besitzen?

Soll die Ausbildung der Lehrer höherer Schulen den bis jetzt angeordneten Gang nehmen, oder soll derselbe im Interesse einer zuverlässigen pädagogischen Vorbildung abgeändert bezw. vervollständigt werden und in welcher Weise? (In Frankreich ist man eben im Begriff, die seither rein wissenschaftliche Vorbildungsanstalt Ecole normale supérieure in eine Art von höherem pädagogischem Seminar umzuwandeln, in Nord-Amerika sind an den Universitäten zahlreiche Lehrstühle für die verschiedenen Arten pädagogischer Vorbildung, und in ähnlicher Richtung gehen wenigstens die Forderungen in manchen andern Ländern.)

IX.

Wesen des Unterrichts.

Eine wie unzulängliche Verwaltung des Lehramts es wäre, die mit Lehren sich erschöpfen wollte, ist wohl aus jeder Seite des bis hierher Ausgeführten zu entnehmen. Und auch wohl dies, daß das Lehren selbst erzieherischen Charakter in vollerem oder geringerem Sinne haben kann. Wenn unser deutscher Wortschatz nebeneinander lehren und unterrichten aufweist, so geht zwar der Gebrauch dieser beiden Ausdrücke vielfach durcheinander, aber die Unterscheidung ist doch nicht bloß künstlich, wie übrigens auch anderen Sprachen ein ähnliches Gegenüber nicht fehlt. (Man denke nur an das französische enseigner neben apprendre und an die neben das lateinische doceo tretende Reihe von instituo, instruo, imbuo, orno). Der wesentliche Unterschied ist, daß bei unterrichten an das persönliche Nahetreten, das zusammenhängende Sichbemühen, das auch Vormachen und Helfen vielfach einschließt, und das Hinführen zu einem Können gedacht wird, während bei lehren dies alles zwar mit eingeschlossen sein kann, aber auch ein persönlich gleichgültigeres Verhältnis und eine einseitigere Tätigkeit vorliegen kann. Fast nur von Lehren reden wir, wo wir an den akademischen Kathedervortrag denken und an die den Zuhörern überlassene persönliche Verarbeitung; je gewisser die Entwicklungsstufe des Lernenden jenes persönliche Sichbemühen um seine Aufnahme und Verarbeitung des Stoffes erfordert, desto regelmäßiger sprechen wir von Unterricht. So erscheint denn auch wohl der Lehrauftrag als die vornehmere Seite des Berufs, und das Unterrichten deutet nach be-

scheideneren Regionen hin. Aber andrerseits spricht man gegenwärtig doch nicht ungern gerade auch von akademischem Unterricht: die bequeme Jenseitigkeit, das kühle Dozieren genügt auch dort den Besten nicht mehr; was durch die Lehre aus den Personen wird, dafür wollen sie die Verantwortung nicht ablehnen. Im sozial-ethischen Sinne steht eben das Unterrichten höher. Es kommt doch auch dem „Bilden" näher. Oder hat es andrerseits vielleicht zu nahe Verwandtschaft mit dem „Abrichten"? In der Tat, die Verwandtschaft fehlt nicht, wie es eben auch in der Menschenwelt etwas beschämende Verwandtschaften gibt, die doch aber nicht Identität des Blutes und des Wesens bedeuten. Sprachlich zurückverfolgt, ist der Sinn von unterrichten: dazwischentreten, um etwas zum Rechten zu bringen. Und von abrichten: etwas völlig zum Rechten bringen. Der Sinn also, in dem wir nun das letztere Wort zu gebrauchen pflegen, ist eine zufällige Verengerung; Verengerung fehlt auch nicht bei dem ersteren, aber verlassen ist der ursprüngliche Sinn dort nicht. Dazwischentretend zurechtzuhelfen gilt es wirklich, nämlich zwischen das hochschwebende Objekt des Könnens und die noch unzureichende persönliche Kraft, zwischen des Zöglings Wunsch oder Bedürfnis und seine Hülflosigkeit. Und zum Rechten zu bringen gilt es, das Rechte zu schaffen, die Generation der Hülflosen zu einer solchen der Tauglichen zu machen, etwa auch eine Art von Richten im ursprünglichen Sinne, wenn auch jetzt Unterrichten und Richten als sehr verschiedene Tätigkeiten eingeschätzt zu werden pflegen.

Drei Faktoren also sind bei allem Unterricht vorhanden: eine unterrichtende Person, eine oder mehrere zu unterrichtende und ein Unterrichtsinhalt. Bestimmter: der Unterrichtende mit seinem Können, Verstehen, Wissen, seinem persönlichen Geschick, seinem zusammenhängenden Wollen (das meist vom Interesse am Inhalt oder an den Personen oder an beiden genährt werden wird und zur Hingabe sich erheben mag); der zu Unterrichtende mit hinlänglicher Befähigung zur Aufnahme (teils allgemeiner Normalität der Begabung, teils genügender Anlage für das besondere Unterrichtsgebiet), ferner mit nicht fehlender (mindestens zu gewinnender) Bereitwilligkeit zum Lernen, im Besondern zum Aufmerken, Auffassen, Nachahmen u. s. w., endlich der Unterrichtsstoff, ein Gebiet des Verstehens, Wissens oder Könnens, oder — wie wohl meist — des einen mit dem andern.

Auf dieser Grundlage erfolgt dann die gemeinsame Betätigung. Das Zusammenwirken zweier Willen ist wesentlich, wenn auch der eine Wille der leitende und der andere oft nur der sich fügende ist. In der Sprache deutet sich vielfach noch diese Willensbewegung ungeschieden an: apprendre heißt lehren und lernen, und diese beiden Zeitwörter selbst werden in deutscher Volkssprache nicht gesondert; in der höheren Sprache ist davon noch anlernen übrig geblieben. Wo man von Selbstunterricht redet, wird die Führung meist anstatt durch einen lebendigen Lehrer durch buchmäßig fixierte Lehre geleistet. Daß es nun, wenn sich's um das Zusammenwirken verschiedener Willen handelt, einen großen Unterschied macht, ob der Lernenden mehrere sind oder nur einer, daß in jenem Falle eine wesentlich andere psychologische Situation erwächst, eigene Vorteile, eigene Erschwerungen, eigene Probleme bietend, entdeckt sich leicht.

Aber auch eine andere, tiefgreifende Verschiedenheit muß sogleich zur Sprache kommen: nämlich ob dem Unterrichteten Einsicht und Können nur auf einer bestimmten Linie vermittelt werden, nur bestimmte Fähigkeit bei ihm entwickelt werden soll, oder ob der Unterricht das Individuum wesentlich mit gestalten, ausgestalten, bilden will. Und selbst dieses Bilden kann man wieder mehr als eine Art von Zurechtrücken, Abschleifen, Zustutzen denken, oder aber andrerseits als ein Aufbauen, von unten auf, oder ferner als ein Erwecken und Anregen der Selbstentwicklung. In der Tat gibt es alle diese Auffassungen vom Wesen, von der Aufgabe, von der Kraft des Unterrichts. In Wirklichkeit mag der Unterricht bald dieser und bald jener Auffassung entsprechen. Vor allem aber hat man dem Unterricht in einem gewöhnlicheren oder niedrigeren Sinne den Begriff des erziehenden Unterrichts entgegengestellt, und wir müssen bei dieser Formulierung einen Augenblick verweilen.

Man kann unter erziehendem Unterricht denjenigen verstehen, der dem bloß anlernenden oder einprägenden gegenübersteht, und namentlich auch denjenigen, der nicht bloß einzelnen Fertigkeiten oder Wissensgebieten gilt, sondern diese einzelnen in einen organischen Zusammenhang bringt, organisch untereinander und durch ihre Beziehung zu dem lernenden Subjekt; und von vorn herein soll dem Schulunterricht oder jedem allgemeineren Jugendunterricht wohl dieser Charakter beiwohnen. Der Unterricht ist insofern eines der

Mittel der Erziehung, und zwar das wichtigste, das am breitesten entwickelte, am sorgsamsten auszukaufende. Dabei bleibt aber immer noch ein wesentlicher Unterschied: ob durch Unterricht die Erziehung als Aufbau des inneren Menschen wesentlich geleistet werden soll, oder ob er nur an der durch mancherlei Faktoren bewirkten Erziehung mitarbeitet. Zu jener Auffassung neigen, im Zusammenhang mit der Psychologie ihres Meisters, die Jünger Herbarts, die namentlich auch die Bildung der Gesinnung ganz wesentlich von den Einwirkungen des Unterrichts erwarten. Sicherlich bleibt in der Wirklichkeit viel Unterricht, der in dieser Absicht gegeben wird, ohne solche Wirkung: und andrerseits mögen die tiefsten erzieherischen Einwirkungen gelegentlich von einem Unterricht ausgehen, der an sich gar nicht für so große Dinge bestimmt ist. Man kann auch geradezu sagen, daß jeder Unterricht, selbst der isolierte, der technische, der auf bloßes Anlernen gerichtete, erzieherische Wirkung immer mit erreicht: gilt es doch immer sich zusammenzunehmen, die Aufmerksamkeit zu konzentrieren, verstehen zu lernen, zu versuchen, zu üben, auszudauern. Und noch etwas mehr: wird doch mit jedem erworbenen Können und Verstehen das Selbstbewußtsein gefestigt und ein Maß von Freudigkeit verliehen. Sicher soll man darum nicht dem Stoffe und dem natürlichen Unterrichtsverlauf die erzieherische Wirkung überlassen: um so weniger, als bei diesem natürlichen Ablauf auch viel erzieherisch negative Wirkung erfolgen kann, oder mindestens nach einer Seite geschadet werden kann, was nach anderer genützt wird. Es ist sehr gut, daß jeder mit verantwortungsvollem Unterricht Betraute sein Ziel stets unter jenem Gesichtspunkt ansehe; die ganze Formulierung bedeutet eine Klärung der Aufgabe und eine Schärfung der Gewissen. Aber wir kommen doch, wenn wir die wirkliche Lage der Dinge ins Auge fassen, noch zu einer gewissen Unterscheidung.

Es ist ein bestimmter Teil des Unterrichts, der erziehend wirken, d. h. auf die innere Gestaltung des Zöglings hinarbeiten soll, ein anderer Teil dagegen hat doch wesentlich die Bedeutung, ihn für das Leben auszustatten.[37]) Und bei diesem Ausstatten kann man wieder mehr an Notwendiges denken oder mehr an nur Schätzbares, man kann ein Ausrüsten unterscheiden von dem, was mehr ein Bereichern oder Schmücken ist. (Auf den Gebrauch des lateinischen ornare in

diesem Sinne kann zurückverwiesen werden.) Mindestens wiegt bei gewissen Gebieten des Unterrichts das eigentliche Erziehen oder Bilden vor und der Zweck der Ausstattung fürs Leben kommt nur nebenbei mit in Betracht; bei andern aber steht dieses Ausstatten im Vordergrunde und eine erziehende oder schulende Wirkung kann erst durch die Art des Unterrichts mit erzielt werden. Aller wirkliche Unterricht aber muß jedenfalls (um auf diesen Begriff noch einen Augenblick zurückzukommen) dem Abrichten fern bleiben. Denn bei diesem handelt es sich darum, daß ein Können, ein Tun, eine Gewöhnung erzielt wird nicht als Ergebnis der natürlichen, wohl angeregten Kräfte, nicht als freier Besitz der Person, nicht ruhend auf Verständnis und Bewußtsein, sondern in mechanischer Abhängigkeit, durch äußere Nachahmung, in andauernder Übung. Indessen so leicht diese Unterscheidung theoretisch zu machen ist: daß der wirkliche Unterricht sehr oft in Gefahr kommt, an das Abrichten zu streifen, in Abrichten wenigstens stellenweise überzugehen, ist darum nicht minder gewiß. Nicht bloß die Art, dies und jenes zu tun, auch die Formulierung der Rede, ja die Art, die Dinge aufzufassen, zu beurteilen, kann einer Abrichtung nahe kommen, kann auf bloßer Übernahme, Nachahmung, Gewöhnung vielmehr beruhen als auf persönlicher Bildung. Die gefundene Unterscheidung kommt der Natur der Sache nach teils für die Organisation des Unterrichts in Betracht, teils für die persönliche Ausführung desselben. Ehe wir aber auf diese Gebiete eingehen, muß verschiedener Grundlagen des Unterrichts gedacht werden, womit wir denn an frühere Betrachtungen über das Objekt der Erziehung wieder anzuknüpfen haben.

Nichts kann selbstverständlicher sein, als daß die Einrichtung und Erteilung des Unterrichts auf richtiger psychologischer Grundlage ruhen muß. Aber über das hinaus, was als Inhalt der Psychologie behandelt zu werden pflegt, sind gewisse Gesichtspunkte der allseitigen Betrachtung menschlichen Naturlebens zu entnehmen; und zu beidem, dem Psychologischen und dem Anthropologischen, kommt ein Drittes, das nicht unberücksichtigt bleiben darf: auch die kulturelle Verschiedenheit ist zu befragen, und wir bekommen damit eine kulturgeschichtliche Grundlage des Unterrichts. So sehr alle diese Fragen zu einer eingehenden Behandlung reizen und so sehr sie

in die Weite und Tiefe zu verfolgen wären, so geben äußere Rücksichten Anlaß, dieselben in diesem Zusammenhang nur kurz zu berühren.[38])

Psychologische Normen werden von Unterrichtenden großenteils unbewußt beobachtet, aus richtigem Instinkt oder Takt und nach guter Überlieferung aus früherer Zeit (die auch ihrerseits wieder großenteils auf Instinkt und Takt und dazu auf Versuch und Erfahrung ruht). Wäre eine bestimmte Erkenntnis psychologischer Gesetze unentbehrliche Voraussetzung, so wäre das um so übler, als die wissenschaftliche Auffassung fast aller Erscheinungen und ihres Zusammenhangs weit auseinandergeht und zum Teil schroffe Gegensätze bestehen. Gelegentlich hat schon ein Wort fallen können wie das vom Bankrott der (modernen) Psychologie. Während an Theorien des 18. Jahrhunderts die volkstümliche Denkweise (auch der Gebildeten) zumeist noch festhält und großenteils durch die Sprache dabei festgehalten wird, hat die ihnen seinerzeit mit Kraft und Leidenschaft entgegen getretene Herbartsche Psychologie erst allmählich gerade durch die pädagogischen Jünger Herbarts eine große Macht gewonnen, und diese Schule ist sich der sicheren Überlegenheit, der fast mathematischen Gewißheit ihres Systems so sehr bewußt, daß sie sich gerne in den geringschätzigsten Äußerungen gegen die draußen Stehenden ergeht. Und doch ist ein Stärkerer längst über sie gekommen: die physiologische Psychologie (um von sonstiger, aber auch nicht erfolgloser, Bekämpfung der Herbart'schen nicht weiter zu reden) findet zwar die psychologischen Anschauungen Herbarts in manchen Punkten schätzbar, urteilt aber über deren metaphysischen Hintergrund wie über den angestrebten mathematischen Charakter völlig ab und geht mit exakter Beobachtung ganz anders in die Breite und in das Einzelne. Aber tiefgehende Meinungsverschiedenheit fehlt auch bei ihren Vertretern nicht; die Entfernung zwischen der bei uns besonders von Th. Ziehen vertretenen Assoziationspsychologie und der am weitesten herrschenden Wundt'schen ist groß genug. Und wie in der Auffassung des Wesens der Seele im ganzen, so natürlich in den einzelnen, auch gerade in den die Pädagogen am unmittelbarsten interessierenden Punkten, wie der Aufmerksamkeit, der Apperzeption u. a. Gleichwohl ist das, was der Pädagoge als für ihn hinlänglich unzweifelhaft gegeben betrachten

darf, nicht zu wenig, um ihn in seinem Tun zu orientieren und vor Naturwidrigem zu bewahren.

Der erste psychologische Begriff, über welchen der Unterrichtende sich nicht in naiver Unkenntnis oder Täuschung befinden darf, ist der der Aufmerksamkeit. Welches auch die Auffassung von spontaner Leistung der Seele oder bloßer Wirkung der Reize hier sein mag, und welches die rein physiologischen Bedingungen derselben seien, für die Praxis des Unterrichts kommen folgende Erfahrungstatsachen sicher in Betracht. Aufmerksamkeit hängt an objektiven und subjektiven Bedingungen: an dem Reiz, der vom Gegenstand ausgeht, und dem Grade der verfügbaren allgemeinen Nervenenergie des Subjektes. Jene Stärke des Reizes kann aber ihrerseits sehr verschiedene Quellen haben, und das Zusammenwirken des objektiven mit dem subjektiven Faktor ist sehr variabel. Die Aufmerksamkeit der frühen Kindheit wird nur durch sinnliche Reize erregt, und sinnliche Reize sind es lange Zeit, die hier die erregende Kraft üben. Nach dem nur Lichten, Bunten und Beweglichen ist es das irgendwie Neue, Seltene, Gegensätzliche, das mit Begierden und Bedürfnissen Zusammenhängende, und eine intellektuelle Aufmerksamkeit hinter der sinnlichen bildet sich erst allmählich. Vor allem aber ist die natürliche Aufmerksamkeit flüchtigen Charakters, sie schweift leicht vom einen zum andern, und es ist schon bei ihr nicht schlechthin zwischen Vorhandensein und Nichtvorhandensein zu unterscheiden: es kann der Gegenstand der Aufmerksamkeit so hell und voll im Bewußtsein stehen, daß er anderes völlig verdunkelt, aber er kann auch das letztere nur verhältnismäßig zurückdrängen und seinerseits nur matt vor der Seele stehen. Und diese Verschiedenheit hängt unter anderm von körperlichen Zuständen ab: völliges Wachsein, Freiheit von anderweitigem Druck, Gesundheit und Schärfe der Sinnesorgane, noch nicht eingetretene Ermüdung, ja die Tageszeit, die Jahreszeit, die Beschaffenheit der Temperatur und der Luft wirken mit; dazu Gefühlswirkungen und Gefühlszustände, fördernd oder erschwerend.

Damit die Aufmerksamkeit dauere, und damit sie einem absichtlich entgegengebrachten, namentlich aber einem unsinnlichen Inhalt zugewandt werde, bedarf es entweder der Erweckung starker sich folgender Lustgefühle oder einer Nötigung des Willens, oder auch des Zusammenwirkens von beidem. Die sogenannte willkürliche Auf-

merksamkeit ist nur da leicht zu erzielen, wo unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht unnatürlich wäre. Ihr Versagen berechtigt nicht ohne weiteres zu Tadel, es ist die natürlichste Erscheinung; andauernde Aufmerksamkeit ist eine der stärksten Willensleistungen. Erschwert wird sie durch Eintönigkeit und Gleichförmigkeit der Vorgänge, aber auch durch Dauer der Zumutung und auch durch Hineinspielen starker Gefühle, nebst den schon angedeuteten physischen Zuständen. Außerdem natürlich auch durch die Unfähigkeit, eine innere Beziehung zum Objekt zu gewinnen, also durch Verständnislosigkeit. Die Aufmerksamkeit bleibt überaus viel leichter da bestehen, wo sie einer Betätigung gilt oder Betätigung sich mit einschiebt, als wo nur ein rezeptives Verhalten im Spiel ist. Zusammenhängende Aufmerksamkeit wird leichter in dem Maße, wie nicht bloß der persönliche Wille erstarkt ist, sondern auch ein Vorrat an inneren Stützen in Gestalt von Kenntnissen, Begriffen, Kategorien Interesse gewonnen ist.

Der Lehrer betrachte es nicht als sein erstes Recht, die Aufmerksamkeit zu fordern, sondern als seine erste Pflicht, sie auf eine natürliche Weise zu erregen, und als seine weitere, sie wiederum mehr durch natürliche Mittel als durch Forderung und Drohung zu fesseln. Er mache auch der natürlichen Schwäche etliche Zugeständnisse. So vollkommen die gleichzeitige geistige Fesselung aller Schüler auch einer größeren Klasse bei deutschen Lehrern erscheinen mag, so wäre es doch ganz unnatürlich, anzunehmen, daß wirklich diejenigen, die nicht augenblicklich persönlich befragt werden oder etwas vorzutragen haben, das gleiche Maß von Aufmerksamkeit besäßen wie jene. Andererseits aber ist es freilich eine große Aufgabe des Unterrichts, zur Aufmerksamkeit zu erziehen, in ihr zu üben, ihr mit zunehmenden Jahren zunehmende Leistungen abzugewinnen. Das Nähere hierüber gehört teils zur Technik und teils zur persönlichen Kunst des Unterrichts. Eins aber sei noch angefügt: daß gewisse Naturen gewissen Gebieten von Hause aus eine lebhafte und treue Aufmerksamkeit entgegenbringen und bei anderen das Gegenteil der Fall ist, ist allbekannt. Aber auch die Tatsache liegt vor, daß gewisse Lehrernaturen durch ihre Erscheinung, durch Blick, Tun, Redeweise (ganz abgesehen von der Kunst der didaktischen Zubereitung) leicht die Aufmerksamkeit für das gewinnen, was sie behandeln, und

andern wiederum dies ganz versagt erscheint. Auch in diesem Sinne also ist das stets wiederholte Fordern der Aufmerksamkeit kein gutes Zeugnis für den Fordernden.

Ebenso, wie in das Wesen der Aufmerksamkeit, gilt es, in das Wesen der Apperzeption eine richtige Einsicht zu haben. Eine richtige Einsicht, das heißt wiederum nicht: die bestimmte Auffassung dieses Begriffs nach einem der sich gegenüberstehenden philosophischen Systeme; denn in der Tat verschiebt sich diese Auffassung so ziemlich bei jedem bedeutenderen Psychologen. In der Hauptsache allerdings stehen sich gegenüber die Annahme einer spontanen Tätigkeit der Seele in der Erfassung und Aneignung eines neuen Eindrucks, und die Annahme der Wirksamkeit des im Laufe der geistigen Entwicklung erworbenen Seeleninhalts.[39]) Für die praktische Didaktik kommt wesentlich doch nur in Betracht die Bedeutung des vorhandenen Seeleninhalts für den Akt der Aufnahme von Neuem, die Tatsache, daß diese Aufnahme von Neuem nicht erfolgt ohne Mitwirkung des Vorhandenen, und was sich daraus an Normen für Auswahl, Darbietung, Anknüpfung ergibt. Mit Recht hat man alles Lernen für ein Apperzipieren erklärt, mit Recht in einem uns so einfach erscheinenden Vorgang wie dem Lesen die komplizierteste Apperzeptionstätigkeit nachgewiesen. Wichtig ist aber auch, daß durch den fortschreitenden Unterricht die Apperzeptionsfähigkeit selbst gesteigert wird, wie sogar die Fähigkeit der Sinne zum Perzipieren geschärft wird durch die schon erfolgten Apperzeptionen. „Wir hören und sehen nicht bloß mit Ohren und Augen, sondern ebenso sehr mit Hülfe älterer Vorstellungen, mit dem apperzipierenden Inhalt unser Seele“ [40]). Wichtig ist ferner, daß der ungeschulte Geist eine Menge von unwichtigen (subjektiven) Apperzeptionen vollzieht, daß das geprägte Wort sich zwar als Hülfe, aber auch als Gefahr für die wirkliche Apperzeption bewährt, daß flüchtige, schwache Perzeptionen es nicht zur Apperzeption kommen lassen, daß andererseits nicht bloß die rechte Dauer, Stärke oder Wiederholung, sondern auch Gefühlswerte die Vollziehung derselben unterstützen, und endlich, daß natürlich auch der Wille die förderndste Rolle dabei spielen kann.

Wie hieraus für die Gestaltung des Unterrichts manches Einzelne zu gewinnen ist, das hier nicht als solches verfolgt werden kann, so ergeben sich auch die allgemeinen Normen der rechten Gesamt-

beziehung zwischen dem neu zu Erfassenden und dem Vorhandenen (das Frühere soll in einem propädeutischen Verhältnis zu dem Nachfolgenden stehen und die gleichzeitig gebotenen Unterrichtsinhalte sollen reichlich unter sich zusammenhängen) und der rechtzeitigen Gewährung bestimmter Apperzeptionsstützen oder -hülfen. Indessen darf doch auch eins nicht verschwiegen werden: in dem Maße zunehmender Reife muß dem Geiste des Zöglings die Vollziehung der Apperzeption auch ohne besondere Zubereitung und Stützen mehr und mehr überlassen werden. Die Verfehlung dieses Gesichtspunktes läßt den sorgsam gestalteten Unterricht nicht bloß pedantisch erscheinen, sondern macht ihn unwirksam und nimmt ihm vielleicht das beste Teil bildender Kraft.

Die Betrachtung der Begriffe Aufmerksamkeit und Apperzeption führt nahe an einen dritten, für den Unterricht wichtigen (psychologischen) Begriff, den des Interesses. Der mit diesem Worte bezeichnete Zustand bildet den sichersten Untergrund für Aufmerksamkeit und Apperzeption, eine Disposition für diese macht eigentlich das Wesen des Interesses aus, wobei zugleich ein Gefühlswert des Objektgebietes gesichert ist, mag man nun lieber sagen, der Gefühlswert der Eindrücke rufe das Interesse hervor oder das vorhandene Interesse leihe den Eindrücken einen Gefühlswert. (Auf psychologischem Gebiete wie auf allen eigentlich organischen kommen wir mit so einfachen Kategorien wie Ursache und Wirkung oft nicht aus.) Sicherlich ist denn auch das Interesse, ebenso wie die glücklichste Stütze, zugleich ein höchst erfreuliches Ergebnis des Unterrichts: zwischen beiden besteht diese doppelte Beziehung. Daß aller Unterricht in die Bildung von Interesse ausmünden solle, daß darin eigentlich das Ziel zu suchen sei, ist Herbarts bekannte Lehre, die eine vornehme Wendung in die Auffassung der Aufgabe brachte, wenn sie auch nicht als erschöpfende, als allseitig genügende Zielbestimmung festgehalten werden kann. Wir müssen hier etwas nüchterner urteilen, als es den glücklichen Menschen in der Periode der Humanität vergönnt war.

Das hervortretende Interesse erscheint zum Teil dem Individuum angeboren, es erklärt sich nicht selten durch Vererbung, oder ist von früh auf eingeflößt durch die Lebenssphäre, die umgebenden Personen und ihre Betätigung, durch die umgebende Natur. Man könnte von

einem Interesse des Blutes reden und von einem Interesse der Vertrautheit, und beides unterschieden von dem Interesse des Gewichts, der absoluten Bedeutung des Objekts. Absolut wenigstens für die menschliche Natur, oder für die Natur der Jugend. Auf dieses Gebiet ist ja schon in einem obigen Kapitel die Rede gekommen. Ergänzend sei hier hinzugefügt, daß gewisse Unterrichtsstoffe als solche der Jugend oder bestimmten Entwicklungsstufen derselben interessant zu sein pflegen (obwohl es nicht schwer ist, sie ihr gleichwohl langweilig zu machen): so zuzeiten Zoologie, oder genauer das Leben der Tierwelt, ferner Mythologisches, Biographisches. In diesem Sinn wird denn also ein Interesse durch ein späteres abgelöst. Zu bedauern ist es aber auch nicht (obwohl es von Fachlehrern oft bedauert und getadelt wird), daß nicht alle Individuen dem gleichen Gebiet ihr persönliches Interesse entgegenbringen, und die anscheinend an manchen Schulen herrschende Anschauung, es könne ein regelmäßiges Interesse für alle Unterrichtsfächer eigentlich gefordert werden, es sei die Schuldigkeit der Schüler, das zu bewähren, ist ebenso unpsychologisch wie Herbarts Forderung einer zu erzielenden gleichschwebenden Vielseitigkeit (er hätte am liebsten Allseitigkeit gesagt) des Interesses unpraktisch und am letzten Ende unfruchtbar ist. Es gibt übrigens neben denjenigen Naturen, die überhaupt lebendiges Interesse auf irgend einem Gebiete beweisen (und nicht selten mit dem Revers, daß sie für ein heterogenes Gebiet schlechthin interesselos bleiben) auch solche, deren Interesse wirklich von Hause aus für die verschiedensten Dinge und namentlich auch Unterrichtsstoffe lebendig ist, was aber keineswegs eine fruchtbare Entwicklung des Interesses im weiteren Verlauf der Zeit in Aussicht stellt. Tüchtigkeit ist selten ohne Einseitigkeit; das andere mag man als Schönheit oder Harmonie empfinden, aber das Leben braucht Tüchtigkeit. Man wird vielleicht in nicht ferner Zeit zu der Anschauung kommen, daß unsere deutschen Lehrpläne der natürlichen und nicht anzufechtenden Differenzierung des Interesses zu wenig Rechnung tragen gegenüber jenem einer idealistischeren Zeit entstammenden Ziel der Harmonie.

Und wie schwer es doch heißen muß, bei der vorwiegend passiven oder doch rezeptiven Haltung in allen den sich folgenden Stunden und Fächern überhaupt frisches Interesse zu bewahren, das

wird offenbar wenig bedacht. Übrigens ist es schon von großem Wert, wenn einzelne Naturen für ein Gebiet ein ausgeprägtes, lebendiges Interesse besitzen: das wirkt auf eine Anzahl anderer immerhin erweckend; auch hier treten neben die produktiven Naturen die anregbaren. Das Interesse ist auch manchmal latent und bedarf nur der es zum Leben rufenden Berührung. Daß ein die Person des Lehrers fühlbar erfüllendes Interesse für sein Lehrgebiet das trefflichste Mittel ist, Interesse innerhalb seiner Schülerschaft entstehen zu lassen, bestätigt sich alle Tage. Und mitunter so, daß es das Innere eines Zöglings ganz durchleuchtet und ihn einer bestimmten Lebensbahn mit Zuversicht und Freude entgegengehen läßt. Daneben zeigt sich das Interesse natürlich vorwiegend in bescheidenerer, minder zulänglicher Ausprägung. Man kann eine mehr aktive und mehr passive Erscheinungsform unterscheiden, wobei im ersteren Falle ein reger Drang nach Betätigung, nach Fortschritt, nach Beherrschung sich fühlbar macht, im letzteren wesentlich nur Bereitwilligkeit, Wohlgefallen, Interessierbarkeit zu Tage tritt. Man kann unterscheiden zwischen vorübergehendem und sich verdichtendem, und ferner zwischen einem selbstgewachsenen und einem übertragenen, auch wohl einem künstlich suggerierten. (Dies letztgenannte spielt bei Mädchen eine größere Rolle als bei Knaben, und es wird ihnen von Lehrern leichter suggeriert als von Lehrerinnen.) Der praktische Unterricht greift dann freilich, neben allem Aufgeführten, zu der Hülfe eines nur mittelbaren Interesses: das Wirksammachen des zu erwartenden äußeren Erfolgs oder der zu befürchtenden Unannehmlichkeit, der Hinweis auf Ehre in der Schule oder auf der künftigen Lebensbahn, auf Strafe, auf die Gefühle der Angehörigen, Bestehen von Prüfungen, auf die rascher zu erringende Freiheit, das alles dient diesem Zwecke des mittelbaren Interesses, das als Ersatz des unmittelbaren sicher nicht immer entbehrt werden, aber doch nur Surrogat und Notbehelf heißen kann.

Die französisch schreibenden Pädagogen verschiedener Richtung haben von je das Vorhandensein der curiosité in den jugendlichen Menschen als höchst schätzenswerte Tatsache betont, wie auch schon die lateinische pädagogische Literatur den entsprechenden Begriff herausstellt. Schon die Tatsache, daß hinter dem Ausdruck die beiden für uns auseinanderfallenden Erscheinungen der Neugierde und der

Wißbegierde ungeklärt liegen, macht es für uns nicht einfach, uns mit diesem Begriff auseinanderzusetzen. Er sei auch hier nicht weiter verfolgt. Daß er mit natürlichem Interesse an den Dingen sich nahe berührt, ist offenbar. Und daß nationale Verschiedenheit auch in dem Maße des Vorhandenseins und der Fruchtbarkeit dieser curiosité hervortreten, scheint naheliegend.

Wie aber steht es mit unseres Herbart Gliederung des Interesses als eines sechsfachen, mit je drei Ausprägungen für das Gebiet der Erfahrung und für das des Umgangs? Daß sich die von Herbart gemachte Unterscheidung von empirischem, spekulativem, ästhetischem und andererseits sympathetischen, sozialem und religiösem Interesse als eine gewissermaßen logisch notwendige erweise, läßt sich gewiß bestreiten, wie es öfter bestritten worden ist; es sind andere Teilungen recht wohl möglich. Die besondere Anfechtung, welche der Begriff religiöses Interesse erfahren hat, ließe sich wohl nicht allzu schwer abweisen: mit diesem unscheinbaren Ausdruck kann sehr viel gemeint sein. In hohem Maße verdienstlich aber bleibt Herbarts durchaus selbständige Theorie an diesem Punkte wie an so manchem andern: er hat den Pädagogen zugleich die Augen geschärft und den Gesichtskreis erweitert, hat sie zu präziser Auseinanderlegung ihrer Aufgabe angeregt. Und er ist nicht schuld daran, wenn eine stümpernde, trockene, klügelnde, aller Unmittelbarkeit bare, wortreiche Unterrichtspraxis nur immer in der Besorgnis, etwas zu versäumen, auf jenen verschiedenen Linien ungeschickt einhertritt und vielmehr Interesse ertötet als weckt und sichert. Denn dem wirklichen Gedeihen dieser edlen Pflanze kann das Wort, das reichliche Wort, sehr gefährlich werden. Interesse wird oft mehr gesichert durch Schweigen als durch Reden: den Gegenständen selbst muß ihre Kraft bleiben, Interesse zu wecken. Und ein Maß von Unerklärtem, von noch zu Suchendem, vielleicht von Geheimnisvollem ist dem Interesse sehr günstig. Stärker als das Interesse für das Sonnenklare ist das für das noch etwas im Dunkeln Liegende. Die sicherste didaktische Methode kann der höheren erzieherischen Aufgabe gefährlich werden. Das Interesse — um dies zusammenfassend zu sagen — ist die günstigste Vorbedingung des Unterrichts, es ist auch ein sehr erfreuliches Ergebnis desselben: mehr aber als das eine und das andere

ist es, wenn es die Seele des Unterrichts selbst ist, die treibende Kraft des Lernens.

Zu dem, was bereits oben über die Behandlung des Gedächtnisses gesagt ist, seien hier noch folgende Bemerkungen hinzugefügt. Vor allem müssen wir uns gegenwärtig halten, wie schwer das rechte Festhalten von Erinnerungsbildern überhaupt ist, wie leicht sich anderes verwirrend dazwischen drängt, wie die Bilder sich natürlich lockern und zergehen, wie sie zeitiger Wiederauffrischung bedürfen, wie sie durch Verknüpfung verhältnismäßig gesichert werden, was das Sichbesinnen bedeutet, wie ein Einprägen erfolgt, ein Memorieren. Dann, wie ein Gedächtnis überhaupt sich erst allmählich im Laufe des Kindesalters bildet, wie es in den Knaben- und Mädchenjahren erstarkt und zu seiner größten Leistungsfähigkeit gelangt, namentlich aber zeitweilig auch die stärkste Seite des intellektuellen Lebens darstellt; wie es aber doch von dieser seiner Leistungsfähigkeit mehr nur scheinbar bald herabsinkt, insofern es sich mehr für bestimmte Gebiete tüchtig erweist, für Zusammenhängendes vielmehr als für Isoliertes, für voll Verstandenes mehr als für wortmäßig Aufgenommenes, und insofern es mehr von dem Interesse für das Stoffgebiet abhängig wird. Die Unterscheidung von „Gedächtnissen", d. h. einem ganz verschiedenen Maße von Leistungsfähigkeit für verschiedene stoffliche Gebiete, wird deshalb nicht mit Unrecht gemacht.

Wie selten die möglichen „Tugenden" des Gedächtnisses sich vereinigt zeigen, kann nicht Wunder nehmen: leichtes Aufnehmen und müheloses Einprägen, genaues Festhalten, Fähigkeit vieles miteinander zu behalten, Zuverlässigkeit auf die Dauer, u. s. w. Namentlich steht sich leicht und flüchtig mit schwerfällig und treu gegenüber. Daß gutes Gedächtnis in frühen Jahren ein Anzeichen günstiger Begabung überhaupt sei, ist von je her oft angenommen und ausgesprochen worden; aber andrerseits hört doch oft, nachdem die Periode der großen Rolle des Gedächtnisses vorüber ist und andere Leistungen vom Geiste verlangt werden, der günstige Eindruck gänzlich auf und die Kraft versagt gegenüber den Aufgaben. Das mechanische Gedächtnis genügt aber nur zeitweise, später wird logisches Gedächtnis unentbehrlich, wie auch das mechanische Memorieren in ein judiziöses sich möglichst früh verwandeln soll, nicht ohne daß sich

ein inneres Widerstreben gegen das letztere bei vielen Zöglingen fühlbar machte. Sehr wichtig ist aber auch, wie sehr die als Gedächtnis hervortretende Leistungsfähigkeit der Seele von physischen Bedingungen abhängt: wie sie durch Ermüdung herabgesetzt wird, wie sie im Laufe des einzelnen Tages zurückgeht, wie die Jahreszeit von Einfluß ist, wie Zeiten starken körperlichen Wachstums ihr ungünstig sind, und ebenso versteckte Krankheitszustände, wie gewisse schwerere Krankheiten (Typhus z. B.) oft nachwirkend diese Kraft auf Jahre herabsetzen, ebenso Verletzungen des Kopfes vielleicht auf Lebenszeit, und wie außerdem Blutarmut und sonstige Schwäche sich gerade auch hier bedauerlich wirksam erweist.

Nur ganz kurz sei hier wiederum der Bedeutung der freien Kombination und veränderten Reproduktion der Vorstellungen, also der „Phantasie", gedacht. Mit Recht zitiert man gern das ihr geltende Wort von Feuchtersleben: „ein sanftes, vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift." Oder auch ein solches von Palleske: „Zum Erwerb scheinbar untauglich, wächst sie meist wild auf wie ein nutzloses Unkraut. Und doch ist sie so reich an Segen, und so überwuchernd an Unsegen, wenn sie verwildert." Über ihr Wesen und Walten sich klar zu werden, ist sicher der Mühe wert, und mehr noch über ihre tatsächliche Bedeutung für Denken, Fühlen und Wollen. Daß man eine Scheidung machen kann zwischen Einbildungskraft und Phantasie im engeren Sinn, oder zwischen passiver und aktiver Phantasie, oder zwischen anschaulicher und kombinierender, oder zwischen abstrahierender, determinierender und kombinierender Phantasie, daß eine innige, mannigfach wechselnde Verbindung zwischen Phantasie und Gefühl sich verfolgen läßt, aber auch ein sehr bestimmtes Verhältnis zwischen der ersteren und dem Vorrat gewonnener Anschauung besteht, daß die freie Reproduktion, Bewegung und Verknüpfung der Vorstellungen um so lebendiger ist, je weniger schon gefestigte Vorstellungsverbindungen vorhanden sind und die Erziehung zu solcher Verbindung nach festem innerem Zusammenhang (Denken) erfolgt ist, daß die Phantasie sich je nach der Entwicklungsstufe oder Wesensanlage vorwiegend in niederen oder höheren Gebieten bewegt und bis zum Leben in Idealen führen, zur beschwingenden Kraft des Willens werden

kann: auf diese Punkte nur sei hier noch hingedeutet. Namentlich aber nochmals darauf, daß für den Unterricht der negativen Aufgabe, nämlich der Eindämmung der Phantasie um der strengeren Bildungsarbeit willen, als positive diejenige ihrer Anregung und Nährung gegenüber steht. Geschieht jenes zumeist durch einen Fachunterricht wie den mathematischen und exaktwissenschaftlichen und innerhalb anderer Fächer durch die streng theoretischen Gebiete und Übungen, so dieses durch die Vorführung wertvoller Anschauung in Poesie, Geschichte, auch Geographie, zum Teil Naturgeschichte. Freilich muß ihr Walten schon vorausgesetzt werden, wenn eine über das Wortmäßige hinausgehende Aufnahme erfolgen soll; es muß ihr aber auch Gelegenheit gegeben, Material dargeboten, muß ihr Kontrolle zuteil werden. Etwas, was gegenwärtig in unseren Schulen zu sehr versäumt zu werden scheint, ist die frühzeitige Anregung zu lebendiger Beschreibung und Schilderung von Geschautem und Erlebtem, und auch auf höheren Stufen sollten verwandte Übungen, wie sie ehedem in den deutschen Aufsätzen nicht selten verlangt wurden, nicht ausgeschlossen bleiben. Wird für die innerlich vorüberziehenden Bilder ein nicht bloß lebendiger, sondern auch klarer Ausdruck gefordert, so ist dies das natürlichste und beste Mittel, die Bildung der Phantasie mit den sonstigen höheren Bildungszielen zu verbinden.

Als vornehmste Aufgabe des Unterrichts wird es fast allgemein betrachtet, zu strengem, richtigem Denken zu erziehen, über das bloß natürliche Denken mit seinem unsicheren Zergliedern und Verbinden mit seinem Stehenbleiben bei typischen Individualvorstellungen oder psychischen Begriffen anstatt logischer Begriffe, mit seiner fehlenden oder unzulänglichen Selbstberichtigung, mit seinen unechten Induktions- und übereilten Analogieschlüssen, mit seinem steten Mitbestimmtwerden durch das Leben des Gefühls, über dieses natürliche Denken hinaufzuheben zum logischen, wissenschaftlichen, unantastbaren, wie es durch das Gegenteil aller der genannten Mängel gekennzeichnet wird. Eine Menge von Übungen elementarer oder höherer Art, innerhalb der verschiedensten Fächer, dienen dieser Aufgabe, wenn dieselbe auch in einzelnen Fächern durchaus im Vordergrund steht, in andern nur eine Hauptlinie darstellt und in noch andern mehr nur am Rande der natürlichen Hauptaufgabe zu finden ist. Eine Vorliebe für die Schulung des Denkens im Unterschied von andern didaktischen

Aufgaben ist den Lehrern leicht eigen und kann, bei aller Wichtigkeit derselben, den Gesamtcharakter und die Wirksamkeit des Unterrichts sehr beeinträchtigen. Daß die Überlieferung der Schulen seit vielen Jahrhunderten nach dieser Seite weist, ward schon früher erwähnt. Doch würde es freilich das schlimmere Übel bedeuten, wenn diese große Aufgabe versäumt oder ohne Ernst behandelt würde. Bei dem, was man als formale Bildung bezeichnet, steht diese eigentliche Denkbildung sicher im Mittelpunkte, obwohl dazu neben der Gewöhnung an rechtes Unterscheiden, Vergleichen, Zusammenfassen, Schließen und im logischen Sinn korrektes Urteilen doch noch anderes gehört und z. B. die Gewöhnung an tüchtiges Beobachten nicht vergessen sein sollte und auch nicht diejenige an gutes Darstellen. Daß außerdem zwischen jenem logisch richtigen Urteilen und der Entwicklung des persönlichen Urteils ein großer Unterschied ist und erst das letztere ernstlich ins Gewicht fällt, ist schon oben ausgeführt. Das wertvollste Ergebnis alles dessen, was der Jugendunterricht auf diesem ganzen Gebiete tun kann, ist, daß er auf den Weg des strengen, des vorsichtigen Denkens bringt, und daß die hier erfolgende Nötigung in spätere stete Selbstkontrolle übergeht, wie dies für Tüchtigkeit in irgend einem höheren Beruf unerläßlich ist. Daß übrigens zum bestimmten Unterscheiden, zum Definieren, Klassifizieren auf allen Stufen des Unterrichts und in den verschiedensten Fächern mannigfache Gelegenheit genommen und sehr schätzenswerte Übungen angestellt werden könnten, die jetzt kaum üblich sind, sei nicht verschwiegen. Das Ausmünden alles höheren Unterrichts in einen philosophischen Kursus oder Vorkursus ist ein Wunsch, der gegenwärtig immer häufiger laut wird, wie diese Einrichtung ja auch in den uns umgebenden Ländern zum Teil (z. B. Österreich, Frankreich) besteht.

Um auch auf das Verhältnis zwischen Denken und Sprache mit einem Wort zurückzukommen, so nimmt ja in Wahrheit die von der Lebensgemeinschaft geschaffene und vom einzelnen mit übernommene Sprache dem letzteren ein ungeheures Stück geistiger Arbeit ab, sie erläßt ihm eine weite Strecke Weges, die er überhaupt zurückzulegen nicht vermöchte, aber andrerseits hemmt sie auch die selbständige Bewegung seines eigenen Denkens, indem sie ihm eine Menge fertig gebildeter (aber darum nicht etwa so notwendiger oder besonders klarer) Begriffe übermittelt. Außerdem ist, wie weit der

einzelne sich nun in die Sprache hineingelebt hat, d. h. wie vieles von ihrem Vorrat an Worten und Wendungen für ihn mehr als Wort, nämlich geistiger Inhalt geworden ist, schwer zu kontrollieren. Ist nun eine Kontrolle dieser Art wiederum eine der natürlichen und durchlaufenden Aufgaben des Unterrichts, so ist doch Grund genug, dieselbe zurückhaltend zu üben. Und muß der Lehrer dem Verständnis der Sprache bei den Schülern immer einigermaßen mißtrauen, so hat er doch auch diesem Verständnis etwas zuzumuten: der Geist der Schüler muß etwas zu erraten behalten, sich selbst weiter zur Klarheit emporzuarbeiten haben.

Auf die schwierige Frage, welches die Wirkung verschiedener nebeneinander zu lernender Sprachen auf die Bildung des Denkens eigentlich zu sein pflegt, sei hier nicht näher eingegangen. Daß sie einander klären, aber auch einander durchkreuzen können, sollte man nicht verkennen. Ob es wünschenswerter sei, immer die Beziehung zwischen den einzelnen im Bewußtsein zu halten, oder im Gegenteil sie möglichst gesondert, möglichst selbständig nebeneinander zu betreiben, auch dies ist denn also eine Frage, die man in verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet hat und in verschiedenen Fällen verschieden wird beantworten dürfen. Einer kurzen Betrachtung bedarf hier schließlich das Wesen der Fertigkeit. Abgesehen davon, daß die unter dem Namen von Fertigkeiten in den Lehrplänen vorhandenen Fächer nach ihrer Bedeutung für die persönliche Bildung nicht die übliche geringe Schätzung verdienen, ist die Aufgabe, Fertigkeit zu erzielen, auch keinem der anderen Unterrichtsgebiete fremd: dieselbe durchzieht vielmehr alle rechte Bildungsarbeit; den auszubildenden niederen Fertigkeiten folgen höhere, den technischen geistige, den einfacheren komplizierte. Aber kompliziert sind im Grunde schon die einfach erscheinenden, und eines geistigen Elements entbehren die technischen durchaus nicht. Die physiologisch-psychologische Entstehung derselben sei hier nicht verfolgt. Jedermann bekannt ist die Tatsache einer zunehmenden Leichtigkeit bei wiederholter Vollziehung, das allmähliche Unbewußtwerden des anfänglich mit Bewußtsein und Aufmerksamkeit Geübten, andrerseits das Bedürfnis fortgesetzter Übung, das Zurücksinken von dem erreichten Grade bei Unterbrechung derselben, aber dann wohl auch die immerhin raschere Wiedergewinnung des ehemaligen Könnens. Und ebenso bekannt, daß die frühen Jahre

der Erwerbung der gewöhnlichen Fertigkeiten weitaus günstiger sind, daß später die Organe spröder werden, das Leben der Reflexion mächtiger und störender, die unmittelbare Leistungsfähigkeit des Nachahmungstriebes geringer. So liegen denn auch die pädagogischen Verpflichtungen auf der Hand: die zur Fertigkeit zu bringende Betätigung muß zunächst vollständig und korrekt ausgeführt, muß oftmals wiederholt, muß vom Einfachen zum Komplizierteren fortgeführt, muß in immer rascherem Tempo bewältigt werden, es müssen auch die Schwierigkeiten verteilt, nach Erzielung gewisser Grade vollere Zumutungen gestellt werden, und die Übung soll nicht einschlafen, die Fertigkeit nicht rosten. Auch nicht verspätet soll das zur Fertigkeit zu Bringende begonnen werden, obwohl das Sprüchwort, daß Hans nicht lerne, was Hänschen nicht gelernt habe, glücklicherweise so wenig zuverlässige Richtigkeit besitzt wie die meisten anderen Sprüchwörter, und in der Tat die späteren Jahre mit verstärkter Willenskraft und vollerer Einsicht in Wert und Notwendigkeit oft genug das Gleiche wie die jungen und natürlich bildsamen zu leisten vermögen. Dies aber vor allem sofern bei der zu erwerbenden Fertigkeit das geistige Element größere Bedeutung besitzt, wie denn eine Reihe der vornehmsten Fertigkeiten in der Tat erst auf höherer Stufe der allgemeinen geistigen Entwicklung sich bilden können. Man denke an ausdrucksvollen Vortrag, an Redekunst, an geschicktes Disputieren oder Debattieren u. s. w.

Die Gefahr, daß im Unterricht der höheren Schulen vielfach Fertigkeit da überhaupt nicht angestrebt werde, wo sie zu erstreben wäre, ist nicht gering: beim bloßen Wissen, Können, Verstehen oder Verstandenhaben stehen zu bleiben, anstatt zu sicherem Beherrschen zu dringen, das liegt nach der ganzen Vergangenheit der Schulen und ihrer Bildungsideale nahe. Und manchen Schülernaturen liegt es ebenso nahe, mit dem Verstandenhaben, dem toten Wissen, dem irgendwie Reproduzierenkönnen sich zufrieden zu geben und es für eine etwas unbillige Zumutung zu halten, daß sie in jedem Augenblick darüber sollen verfügen können. Aber auch eine jener genannten entgegengesetzte Gefahr ist in den Schulen vorhanden: nämlich daß man als bloße Fertigkeit erstrebt und den Zöglingen anlernt, was ein persönlich geistiges Vermögen sein soll. Schon das Übersetzen aus einer fremden Sprache in die eigene kann als „Fertigkeit" etwas

sehr Unzulängliches und ziemlich Ungünstiges bedeuten. Das Bearbeiten eines beliebigen Aufsatzthemas nach rasch gefertigtem Dispositionsschema auf Grund eines Vorrats von Kategorien und anderer äußerlicher Hülfsmittel kann noch weniger wahre Befriedigung geben. Und für alle Prüfungen ist es freilich günstig, es zur Fertigkeit auf allerlei Linien gebracht zu haben oder seine Schüler dazu gebracht zu haben: aber ein wenig an die bloße Abrichtung droht das immer zu grenzen.

Der Gedanke, daß weittragende Ergebnisse biologisch-anthropologischer Forschung bestimmt seien, auf die Gestaltung der planvollen Erziehung und insbesondere auch des Unterrichts einen gründlich modifizierenden Einfluß zu üben, ist in der letzten Zeit manchmal zum Ausdruck gelangt. Von gewissen Punkten ist es zweifellos, daß sie für uns in Betracht kommen: neben der erleichternden Kraft von Fähigkeiten, die sich durch Generationen vervollkommnet und vererbt haben, die Möglichkeit der Herausbildung mangelnder Fähigkeiten durch fortgesetzt planvolle Inanspruchnahme der Organe, die Tatsache der Verkümmerung derselben durch unterbleibende Betätigung, das Bedürfnis eines gewissen rhythmischen Wechsels zwischen Betätigung und Ruhe, Erregung und Beruhigung, namentlich auch die Gesetze der Ermüdung und Kräftesammlung. Tiefer als das alles greift die Forderung, daß, wie das einzelne menschliche Individuum den Weg des Werdens, den die Natur bis zum Hervorgehnlassen des Menschen überhaupt genommen, auch seinerseits nochmals zurückzulegen habe, so auch der weiteren Entwicklung des Menschengeschlechts, als auf natürlichen Gesetzen und Bedingungen beruhend, die Gestaltung des Jugendlebens entsprechen und insbesondere auch der Unterricht (natürlich nicht bloß als theoretischer) unter diesem Gesichtspunkt organisiert werden müsse. Es würde sich also um ein Durchlaufen verschiedener kultureller Stufen nicht bloß rezeptiv, in der Phantasie, sondern durch Leben in den betreffenden Anschauungen und Begriffen und durch Ausübung entsprechender Tätigkeiten handeln. Sicherlich soll man dem hier erwachsenden Problem sein Interesse nicht versagen: doch greift es zu tief, als daß es in dem bescheidenen Zusammenhang gegenwärtiger Betrachtungen mit verfolgt werden könnte.

Statt dessen könnte hier auf eine Reihe sonstiger, aus der Naturgeschichte des Menschen abzuleitender Grundlagen auch für Gestaltung des Unterrichts eingegangen werden, die aber in unserm obigen, dem Objekt der Erziehung gewidmeten Kapitel schon zur Besprechung gekommen sind: also das Wesen der Jugend als solcher, namentlich auch in ihren verschiedenen Stadien und nach den daraus hervorgehenden Bedürfnissen, die Verschiedenheit der Geschlechter, die Bedeutung des Lebenskreises, der Stammesart, des Gemeinschaftslebens. Blicken wir, so manches Einzelne auch unsern früheren Erörterungen ergänzend hinzugefügt werden könnte, sogleich auf das gegenüberstehende Gebiet, das der kulturellen Grundlagen des Unterrichts.

Die Abhängigkeit des Unterrichts von einem bestimmten kulturellen Untergrunde ist wohl noch selbstverständlicher als das zuvor Berührte. Nicht bloß daß die Gebiete für die Erkenntnis der Zeitgenossen überhaupt erst erschlossen sein müssen, in welche die Jugend durch Unterricht eingeführt werden soll: man konnte weder im griechischen Altertum noch im christlichen Mittelalter in den Unterrichtsbereich gewisse Gebiete aufnehmen, die heute mit besonderer Lebendigkeit gepflegt werden. Diesem Gesichtspunkt wäre ja sogleich derjenige anzufügen, daß durchaus nicht alles, was nun Gegenstand der Erkenntnis, des Verständnisses, des Interesses geworden ist, darum den Anspruch erheben kann, der Jugend übermittelt zu werden: so hat man freilich gedacht und hat so gehandelt, sowohl in der spätgriechischen Zeit als wiederum im siebzehnten und im achtzehnten Jahrhundert unserer Zeitrechnung, und abwechselnd fordern auch gegenwärtig allerlei Wissensgebiete Einlaß bloß, weil sie nun auch da sind und weil ihre Vertreter von dem interessanten Inhalt und dem bildenden Wert überzeugt sind und recht viele jugendliche Menschen in das Interesse und die Mitarbeit hineinziehen möchten, weil auch wirklich ein Bildungswert dem betreffenden Gebiete innewohnt oder abgewonnen werden kann. Aber die Fülle des Möglichen und des Schätzbaren gerade gebietet Beschränkung; um so gewisser, als die Kraft des heutigen Geschlechts im Vergleich zu früheren Generationen sichtlich vermindert ist, und als — dies wird noch wichtiger sein — in lernender Rezeption nicht das Wesentliche gesehen werden kann, sondern zur tüchtigmachenden Betätigung reichlicher Raum gelassen werden muß.

So ist also die Möglichkeit in einem doppelten Sinne beschränkt, und es kommt offenbar darauf an, das kulturelle Bedürfnis zu einem ausschlaggebenden Gesichtspunkt zu machen: einem, nicht dem Gesichtspunkt, da ja auch den in der werdenden Persönlichkeit liegenden Bedürfnissen ihr Recht werden muß. Aber jenes Bedürfnis besteht ja überhaupt nicht in der Weise objektiv, daß es nicht im Einzelnen vielfach von persönlicher Schätzung abhinge, wie es sich auch je nach den Kräften der einzelnen vielfach abstufen muß. Namentlich aber darf man den Begriff des Bedürfnisses nicht allzu materiell nehmen: Bedürfnis in einem tieferen Sinn ist auch, die vorhandene Kultur weiter zu führen, und dieses wird vielfach nicht möglich, ohne Vorhandenes zu bekämpfen, mit Überliefertem zu brechen, wozu denn die Kraft in den Personen sich gebildet haben muß. Zu den Bedürfnissen der Zeit gehören im letzten Sinn auch Ideale, die aus der Zeit geboren werden mögen, aber darum nicht am Wege liegen und nicht fest umschrieben werden können oder wenigstens durch solche Umschreibung noch keine Lebenskraft gewinnen. Alles dies also, Überliefertes und Gegebenes, Nötiges und Wünschenswertes, Förderndes und Treibendes, bildet erst zusammen die kulturelle Grundlage. Doch das ist nur eine sehr allgemeine Betrachtung. Was für uns in der Gegenwart hier ins Gewicht fällt, ist großenteils schon in dem obigen Abschnitt vom Charakter der Erziehung (von zeitgemäßer, auch standesgemäßer Erziehung) berührt worden. Hier seien noch folgende Bemerkungen angeknüpft.

Es wird uns schwer, auf solche Bildungsstoffe zu verzichten, die die wichtigste Geistesnahrung der älteren Geschlechter gebildet haben, und schon aus diesem Gesichtspunkt ist das Festhalten an den alten Sprachen sehr natürlich; für einen nicht zu geringen Bruchteil der Lernenden wenigstens sollen sie ihre Geltung behalten. Wie groß dieser Bruchteil sein, welche Schichten er einschließen soll, darüber bleiben die Meinungen naturgemäß geteilt; fast in allen Ländern wird um die Abgrenzung gekämpft. Auch ob dem Lateinischen ohne die Verbindung mit dem Griechischen ein hinlänglich hoher Bildungswert verbleibe, ist bekanntlich Gegenstand des Meinungsstreites, in Deutschland freilich mehr als anderswo, denn in den Lehrplänen z. B. der romanischen Nationen hat das Griechische nie eine so ernstliche Rolle gespielt wie bei uns und den an uns sich anschließenden

Ländern, und wie in England unter Beschränkung auf die aristokratische Schicht. Doch ist gerade die unmittelbar kulturelle Bedeutung der lateinischen Sprache für uns oft genug hinlänglich nachgewiesen worden, während man dem Griechischen eine mehr mittelbare zuzusprechen hätte. Übrigens lassen alle Zweifel an dem den alten Sprachen abzugewinnenden Bildungswert sich wohl widerlegen, wenn eine vornehme unterrichtliche Behandlung vorausgesetzt werden darf: was sie wirklich zurückdrängt, ist die Stärke der sonstigen kulturellen Bedürfnisse.

Die Möglichkeit, den kräftigsten Linien der gegenwärtigen Kulturbewegung mit Verständnis zu folgen, bedingt einen ernstlichen Betrieb der Naturwissenschaften, und der sich immer mehr steigernde Verkehr der Nationen untereinander oder auch die Gemeinsamkeit des Kulturstrebens innerhalb der Nationen erfordert eine gewisse Vertrautheit mit lebenden Sprachen. Andrerseits erfordert die innere Sicherung unseres nationalen Bestandes eine lebendige Einführung in die nationale Literatur und ein rechtes Vertrautmachen mit dem Geist unserer Sprache. Weiterhin aber kann man doch auch nicht leicht daran denken, eine Stellung preiszugeben, die die Nation im Verhältnis zu vielen andern errungen hat und die ihr noch andere Früchte eingebracht hat als bloßen Respekt: nämlich die Fassung der Bildungsaufgabe als einer verhältnismäßig universalen, das Hinausstreben über das ersichtlich Verwendbare, und die Begründung derselben auf geschichtliches Verständnis. Und zugleich drängt sich immer deutlicher das Bedürfnis einer abschließenden Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse in einer Art von philosophischem Vorkursus auf. Als ein keineswegs abgelöstes, sondern viel eher ein ewig dauerndes und sich immer erneuendes Problem steht daneben die rechte Lebendigmachung der christlichen Ideenwelt, die ja inmitten unserer Kultur gleichzeitig in so verschiedenen Fassungen weiter besteht und doch auch mit anderen Strömungen der Gegenwart in so starken Konflikt geraten mußte. Und da ferner in neuer Auffassung der Probleme der sozialen Lebensordnung eine besondere Triebkraft der Gegenwart hervortritt, so darf es der Jugendunterricht unmöglich versäumen, Interesse und Verständnis für diese großen und schönen Probleme zu wecken oder vorzubereiten. Ist es doch überhaupt nur natürlich und empfehlenswert, ein wertvolles Interesse, das die Menschen der

Gegenwart weithin bewegt und in das denn auch die Jugend der Gegenwart von selbst irgendwie mit hineingezogen wird und sich gerne hineinziehen läßt, so weit möglich auch planmäßig bei der Jugend zu pflegen, ihr Entgegenkommen in dieser Beziehung zu nützen, wie denn andrerseits sich Interesse für ein nur noch schulmäßig weitergepflegtes Gebiet in der Schule selbst nicht leicht und nicht lange mehr lebendig erhalten läßt. Aus diesem Grunde beweisen auch die schönen und erwärmenden Erinnerungen, die viele einzelne an bestimmte Hauptgebiete ihrer Schulstudien im späteren Leben bewahren, z. B. an die griechische und lateinische Lektüre nebst den Übungen, nicht, daß just diesem Stoffgebiet vor andern die schönste und erwärmendste Kraft für alle Zeit innewohnen müsse.

Eigenartige Aufgaben erwachsen aber ferner dem Unterricht auch aus gewissen mehr formalen Seiten des gegenwärtigen Geisteslebens: die weitgehend gleichmacherische Wirkung unserer äußeren Kultur und die damit zusammenhängende Macht von Schlagworten oder von oberflächlich übernommenem Wortgefüge verpflichtet zu sorgfältiger Kontrolle und Pflege des wirklich begrifflichen Besitzes. Und andrerseits verpflichtet die sich immer erhöhende Schwierigkeit in dem Kampf um das wirtschaftliche Dasein nicht bloß zu besonders tüchtiger Zubereitung der Kräfte für diesen Kampf, sondern auch zu einer besonders ernsten Pflege des ethischen Gegengewichts gegen die Versuchungen des gemeinen Egoismus, wie der Kampf sie mit sich bringt. Dies freilich kann durchaus nicht bloß als Sache des Unterrichts gelten, aber an seinem Teile muß es auch der Unterricht im Auge halten. Endlich sei auch in diesem Zusammenhange nochmals darauf hingewiesen, wie das Bedürfnis eines frischen und mannigfaltigen persönlichen Könnens neben oder gegenüber dem bloß verstehenden Wissen oder wissenden Verstehen sich für die Kulturmenschen der Gegenwart allerwärts bestimmt herausbildet.

X.

Zur Organisation des Unterrichts.

Wenn manches, was hier zu berühren wäre, in dem obigen Abschnitt von der Organisation der Erziehung vorweggenommen ist, so geschah das, weil dabei in der Tat über die unterrichtstechnischen hinaus allgemein erzieherische Gesichtspunkte maßgebend sein sollten. Eine unbedingte Grenze in diesem Sinn läßt sich natürlich nicht ziehen. Für das nun Hinzuzufügende sei wesentlich Beschränkung auf unsere höheren Schulen gestattet und für manche Punkte vielmehr bloße Hindeutung als Erörterung.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte ist offenbar großenteils durch Überlieferung bestimmt. Was dem älteren Geschlecht in Fleisch und Blut überging, will es bei dem nachwachsenden nicht vermissen. Andererseits fühlt man doch immer wieder einmal das Bedürfnis, den überlieferten Lehrplan auf seine innere Berechtigung hin zu prüfen, vielleicht nur mit dem Ergebnis, daß man logisch begründet und rechtfertigt, was als geschichtlich Gewordenes vorliegt. In der Tat ist der Versuch, mit unanfechtbaren Grundsätzen und Schlußfolgerungen einen bestimmten Lehrplan als den notwendigen oder gefunden darzutun, öfters gemacht worden. Das große Gegenüber von Mensch und Natur, oder von realen und idealen Bildungsstoffen, oder von formalem und materialem Bildungswerte, oder von Wissen und Können spielt dabei seine Rolle. Auch Ausstattung für das Leben und Pflege der entwicklungsbedürftigen Seiten der jugendlichen Natur hat man neuerdings gegenübergestellt. (S. oben, Anm. 37.) Man kann eben von mannigfachen Gesichtspunkten aus-

gehn und zu ganz ähnlichem Ergebnis kommen, denn das Vorhandene pflegt wenigstens bei denen, die innerhalb der wirklichen Erziehungspraxis stehen, kräftig mitzusprechen, und die Vorschläge tiefgreifender Veränderung sind selten so ausgereift, wie sie ihren Vertretern scheinen mögen.

Welcher Kampf um das Recht der alten Sprachen in den letzten Jahrzehnten fast gleichmäßig in allen Kulturländern geführt worden ist und noch geführt wird, ist allbekannt, wobei denn bald ganz oberflächliche und bald tiefgründige Urteile ins Feld geführt werden. Daß die neueren Sprachen die alten hinausdrängen sollen, ist bereits vielverbreitete Meinung; aber die Ansicht, daß erstere nur ergänzend hinzuzutreten haben, besitzt doch noch eine mindestens ebenso gewichtige Vertretung. Die Muttersprache gewissermaßen zur Erbin des Rechtes aller anderen Sprachen zu machen, andere nur am Rande bestehen zu lassen, auch diese Forderung wird gestellt. Der Geographie eine breite Stellung im Zentrum alles Unterrichts zu geben, der Chemie eine ihrer kulturellen Bedeutung in der Gegenwart entsprechende Vorzugsstellung an allen höheren Schulen, das Zeichnen zu einem Hauptfach zu machen und es mit Modellieren und Malen zu verbinden, der Handarbeit einen ganz breiten Raum zu schaffen, nicht bloß einen kümmerlichen, nach zufälliger Neigung der Lehrer und der einzelnen Schüler: das sind fernere Neuforderungen, die mit Nachdruck vertreten werden. Und von Wissensfächern wünscht man den vorhandenen hinzugefügt zu sehen bald Morallehre (unabhängig von Religion), bald Bürger- oder Gesellschaftskunde, Volkswirtschaftslehre, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, manchmal auch weitere Fremdsprachen, von den Naturwissenschaften noch Geologie und Geognosie, namentlich aber als ein großes Hauptfach, ja als das zentrale und alles einzelne bestimmende Fach: Biologie.

Aber selbst abgesehen von der Erfüllung derartiger Neuforderungen (von denen übrigens etliche im Ausland schon erfüllt sind und andere bei uns allmählichen Einlaß finden) hat ja längst eine gewisse Teilung der Arbeit sich als nötig erwiesen und es treten so die verschiedenen Arten höherer Schulen auseinander, mannigfach sich annähernd und unterscheidend, eine große Fülle von Organisationen, wenn man wirklich alles Vorhandene und Zugelassene überblickt, wie denn der Tendenz nach möglichster Einheit der Organi-

sation während der ersten Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts im Verlauf der zweiten und namentlich gegen den Schluß eine Tendenz zur Begünstigung der Mannigfaltigkeit gefolgt ist. Haben wir Deutsche keineswegs eine solche Mannigfaltigkeit der Lehrpläne aufzuweisen wie England oder Nordamerika, so doch mehr als Frankreich[41]), und gerade in den soeben genannten Ländern tritt gegenwärtig auch ein Bedürfnis festerer und regelmäßigerer Typen hervor. Andererseits ist freilich auch der Wunsch einer einheitlichen Form für alle höheren Unterrichtsbedürfnisse bei uns nicht verstummt. Eine mehr scheinbare als wirkliche Erfüllung findet er da, wo nur ein sogenannter Kernunterricht den sämtlichen Schülern einer Gesamtanstalt gemeinsam ist, im übrigen aber, namentlich auf der Oberstufe, nach Bedürfnis oder Neigung gewählt werden darf. (So z. B. in schweizerischen Kantonschulen.) Weiter ist indessen auch die Forderung nicht verstummt, sondern wird gegenwärtig mitunter laut erhoben, daß man aller Vielheit des an sich und unter den jetzigen Kulturverhältnissen Wünschenswerten zum Trotz den Mut haben solle, sich auf wenige Lerngebiete zu beschränken, damit in diesen Kraft und Interesse recht zu erstarken vermöge. In diesem Sinne wird z. B. wenigstens für einen Teil der zu bildenden Jugend eine Wiederherstellung des alten humanistischen Gymnasiums gewünscht, mit Griechisch und Latein als eigentlichem Lerngebiet und wenigem andern nebenbei. Auf die Prüfung und Abwägung aller der vorgebrachten oder denkbaren Begründungen muß hier verzichtet werden: es wäre schwer, den Inhalt zahlloser Broschüren, Aufsätze und Reden in einen kurzen Abschnitt zusammenzuziehen, noch schwerer, eine wirklich objektive Würdigung all des pro und contra zu geben, und am schwersten, das zu finden, was sich als das Beste aufnötigen müßte.

Der Gewichtsunterschied der Fächer ist soeben schon mit berührt worden; er bildet einen zweiten wichtigen Punkt der Organisation. Jahrhunderte lang hat in unseren Kulturländern eine Frage hier garnicht bestanden: Latein, oder allenfalls Latein verbunden mit Griechisch, bildete in allem höheren Unterricht so selbstverständlich den Hauptinhalt, daß darüber anderes kein Gewicht beanspruchen konnte; wenn Fächer wie Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, ja Mathematik lange Zeit unter der Bezeichnung „Recreationen" in den Lehrplänen figurierten, so kann man daraus entnehmen, wie

wenig ernst sie genommen und betrieben wurden: man dachte mehr daran, eine natürliche, über die lateinische Sprachwelt hinaus oder an ihr vorbei gehende Neugierde einigermaßen zu befriedigen, als hier die jungen Geister in eine ähnlich strenge Schule zu nehmen wie in dem seinerseits in so viele Gebiete sich zerlegenden Sprachunterricht. Blieb dabei der Gesichtskreis gegenüber der konkreten Welt beschränkt, so wurde doch durch das breite und dauernde Herumtreten auf dem gleichen Gesamtgebiet, durch die zahlreichen zwischen den einzelnen Seiten derselben sich hinziehenden Verbindungsfäden und durch die reichlichen sich einschiebenden Übungen ein tüchtiges Maß persönlicher Schulung immerhin verwirklicht; der Wert des multum, non multa durfte hier gefühlt werden. Aber ein solcher sprichwörtlicher Satz enthält niemals so unbedingte Weisheit, daß danach das Leben eingerichtet werden müßte. Übel freilich erwies sich die völlige Umkehr desselben, wie sie z. B. in den Ritterakademien stattfand[42]), aber auch späterhin und zum Teil bis auf die Gegenwart. Denn eine große Mannigfaltigkeit von annähernd gleichwiegenden Lerngebieten miteinander zu führen, ist nicht bloß realistisches Zugeständnis an allerlei durcheinander laufende Wünsche der Eltern geworden (in England dies weit mehr als bei uns)[43]), sondern schien sich auch immer wieder aus der Vielseitigkeit unseres Kulturlebens als ein Bedürfnis zu ergeben und zugleich dem so sehr gewünschten Recht der nach Interesse und Leistungsfähigkeit verschiedenen Individualitäten zu entsprechen. Gleichwohl zeigt sich im ganzen die Wirkung eines solchen gleichschwebenden Vielerlei immer wieder ungünstiger als die einer kräftigen Einseitigkeit, ohne daß man doch diese letztere deshalb unbedingt verteidigen dürfte.

Die Vermittlung liegt in dem Vorhandensein nicht bloß von volleren und leichteren Gewichten überhaupt, sondern von zusammengehörigen größeren Gruppen von Unterrichtsinhalten, die schon dadurch ein starkes Gewicht nach außen und innen bekommen, die aber natürlich durch ihr Wesen einer solchen Bestimmung würdig sein müssen. Für unsere Gymnasien und Progymnasien hat die Verbindung von Latein und Griechisch immerhin die Bedeutung des Hauptgewichtes behalten; die Anstalten vermittelnden Charakters (Realgymnasien 2c.) betrachten im allgemeinen die Gruppe der neueren Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftliche als

sich das Gleichgewicht haltend, und auch die Oberrealschulen nebst Realschulen mögen dies tun, obwohl im einzelnen Falle die größere Schwere doch bestimmt bei einer jener beiden Gruppen sein mag. Aber einer Verbindung wie derjenigen der Muttersprache einschließlich ihrer Literatur mit Religion und Geschichte ein ähnlich starkes Gewicht abzusprechen, wird doch immer schwerer; und wenn aus dem, was bis jetzt unter dem Namen Fertigkeiten keine nennenswerte Schätzung erfuhr, durch Ausgestaltung im Sinne neuerer psychologischer Erkenntnisse und Maßstäbe wirklich das werden wird, was man nun vielfach davon fordert und hofft, so ist ein weiteres Schwergewicht auch hier nicht zu verkennen. Jedenfalls ist das Vorhandensein etlicher vollwichtiger Gruppen wohl zu ertragen, wenn die einzelnen in sich recht gefestigt sind, wenn die Verbindung zwischen den „Fächern" jeder Gruppe eine reichliche und sichere ist, aber nicht, wenn sie nur nominell ein Ganzes bilden und in Wirklichkeit in lauter für sich bestehende Gebiete zerfallen. Zu ertragen ist, wie ein starkes Übergewicht, so ein annäherndes Gleichgewicht, aber nicht: Gewichtlosigkeit. Die „Statik des Lehrplans" hat es mit anderen Gesetzen als denen der Mechanik zu tun.

Daß das Gewicht der Fächer sich nicht nach der Bedeutung derselben als Wissenschaften bestimmen kann, braucht nicht ausgeführt zu werden, obwohl es von den Fachvertretern nicht selten so angesehen wird, namentlich wenn eine Wissenschaft erst neu im Aufschwung begriffen ist. Mehr natürlich bestimmt sich jenes Gewicht durch die Bedeutung der Fächer für den persönlichen Bildungszweck. Hier wird nun seit langer Zeit gerne die Unterscheidung von ideal bildenden und real ausstattenden Fächern gemacht oder wie sonst die Bezeichnung für diesen Unterschied gewählt sein mag, und man stellt auf die eine Seite zu Religion, Deutsch und Geschichte auch die beiden alten Sprachen; in etwas abweichendem Sinn muß man auch die Mathematik hinzufügen. Richtiger wäre es schon, eine Dreiheit zu unterscheiden, nämlich von stofflich ausstattenden, formal schulenden und ideal bildenden Lerngebieten, wobei sich aber alsbald zeigt, daß diese Lerngebiete nicht schlechthin mit den Fächern zusammenfallen. Und bei noch genauerem Zusehen und namentlich unter der Voraussetzung einer guten Unterrichtserteilung zeigt sich, daß doch jedem Unterrichtsfach jener dreifache Charakter zugleich irgendwie

innewohnt, irgendwie abzugewinnen ist. Bei dem, was man als „Sprache" für den Unterricht zusammenfaßt, dürfte das am leichtesten zu sehen sein, und selbst der Erlernung einer Sprache wie der griechischen fehlt der utilitarische Charakter nicht schlechthin, sofern sie eine Handhabe zum Eindringen in manche Kulturgebiete und zur Teilnahme an bestimmten kulturellen Arbeiten gewährt; andererseits fehlt einer lebenden Sprache selbst in dem Falle eines wesentlich technischen Betriebes die ideale Bedeutung schon insofern nicht, als sie mit einer fremden Geisteswelt in Fühlung setzt und damit den inneren Gesichtskreis erweitert. Noch leichter ist das Zusammentreffen jener verschiedenen Bestimmungen bei andern Fächern zu verfolgen. Daß darum eine derselben vorzuwiegen pflegt, werde nicht geleugnet: so bei der Mathematik die der formalen Schulung, und bei der Grammatik natürlich nicht minder. Und hier wird es manchem Leser sogleich zu Sinn kommen, wie vielfach das Verhältnis jener Bestimmungen im einzelnen verschoben worden ist: Behandlung der Poesie rein unter dem Gesichtspunkt formaler Schulung, oder der Sprache wesentlich als Grammatik, oder eines Faches wie Geographie rein als empirisch stofflich, und so weiter, — wer möchte die Holzwege alle aufzeichnen! Daß übrigens auch den im Lande der Denker so mißachteten „Fertigkeiten" bei rechtem Betrieb durchaus ein Wert unter jenem dreifachen Gesichtspunkt zukommt, sei nicht übergangen; das Wie sich klar zu machen, kann niemandem schwer fallen.

So ist es also neben dem Gewichte, das den Unterrichtsfächern mehr von selbst innewohnt, gewissermaßen der den einzelnen durch die Behandlnng zu teil werdende Klang, was bei der Organisation mitspricht. Als eine fernere Hauptfrage aber erhebt sich die nach der Abfolge oder Sukzession der Fächer. Zu allernächst handelt es sich darum, ob überhaupt das Nacheinander oder Nebeneinander den Vorzug verdient. Kaum wird jemand schlechterdings das eine oder das andere haben ausschließen wollen; im allgemeinen aber haben die herrschenden Organisationen das Nebeneinander bevorzugt und immer wieder haben energische Didaktiker dagegen Protest erhoben und dem Nacheinander ein weit größeres Recht gegeben. „Non nisi unum eodem tempore" ist z. B. eine der Normen

Ratichs und seiner Anhänger. Dort hegt man die Besorgnis, daß das zeitweilig vom Plane Abgesetzte nicht bloß seinem Stoffe nach in Vergessenheit gerate, sondern daß auch die daran erzielte formale Schulung sich verliere; wichtiger aber noch ist der Gesichtspunkt, daß die Gleichzeitigkeit die wünschenswerte innere Verbindung zwischen den verschiedenen Lerngebieten ermögliche. Hier dagegen erwartet man nur von einer zeitweilig möglichst konzentrierten und nicht abgelenkten Beschäftigung mit einem bestimmten Gebiete leichte und zuverlässige Aneignung und unter dieser Voraussetzung auch für das zeitweilige Verschwinden eines Stoffes aus dem Lernplan raschen Ausgleich. Zu einer Vermittlung zwischen den beiden Extremen wird man doch immer wieder hinstreben. Die Formel dafür zu finden wird nicht schwer sein: so viel Nebeneinander, daß das Einzelne sich nicht gegenseitig vielmehr neutralisiert als organisch ergänzt und daß das Interesse sich nicht zersplittert, und so viel Nacheinander, daß das Interesse nicht ermüdet und daß über dem zu einer Zeit Betriebenen das sonst Wertvolle nicht zu sehr aus dem Bewußtsein sich verliert. Aber mit einer solchen Formulierung ist für die Praxis noch kaum etwas gewonnen: hier bleibt Kompromiß, bleiben Beobachtungen und Versuche immer nötig oder doch wünschenswert, und eine unvollkommene Lösung der Schwierigkeit muß hingenommen werden mit so mancher andern Unvollkommenheit in menschlichen Dingen. Dies umso sicherer, als eigentlich vielleicht bei jedem einzelnen Schüler die günstigste Lösung eine andere sein würde, je nach natürlichem Interesse, Auffassungsfähigkeit, Beweglichkeit, Geistestempo, Gedächtnis, Nervenkraft, Lebensalter. Im ganzen aber dürfte man wohl in den geltenden Lehrplänen immerhin zu viel Bevorzugung des Nebeneinander finden und zu viel Ängstlichkeit gegenüber dem zeitweiligen Zurücktreten. Namentlich aber dann, wenn auch noch innerhalb der einzelnen Fächer die verschiedenen Einzelaufgaben sorgsam nebeneinander herlaufen sollen, nicht bloß Grammatik neben Lektüre, Dichterlektüre neben der prosaischen, sondern womöglich noch weiter gesondert. Im Gegenteil können z. B. Geschichte und Geographie sehr wohl einander zeitweilig ganz ablösen, ebenso Geometrie und Algebra, Physik und Chemie u. s. w. Daß durch umsichtige innere Verbindung das anscheinende Nebeneinander verhältnismäßig aufgehoben werden kann, sei nochmals ausgesprochen.

Für gewisse Fächer ergibt sich die rechte Sukzession von selbst: Naturgeschichte geht den exakten Naturwissenschaften voraus, die Muttersprache fremden Sprachen[44]), auch Geographie der Geschichte u. s. w., obwohl es doch auch hier nicht um eine wirkliche Ablösung sich handelt, sondern mehr um eine Vorbereitung und spätere Verbindung, und obwohl auch hier gewisse Abweichungen von den jetzt herrschenden Normen weder undenkbar sind noch tatsächlich gefehlt haben. Ferner ist die Sukzession insoweit als selbstverständlich gegeben, als spätere Gebiete nur die feinere Ausgestaltung früherer sind oder großenteils als Konsequenz und Anwendung früherer sich darstellen. Jenes gilt für Algebra und Arithmetik, für Stilistik und Grammatik, dieses — wenigstens nach der bei uns herrschenden Norm — für Physik und Mathematik, wobei sogleich doch daran erinnert werden muß, daß ein elementarer Vorkursus der Physik in manchen Ländern schon weit früher gewagt wird als bei uns. Kurz, die Zweifel brauchen auch da nicht zu schweigen, wo alles als wohl normiert erscheinen mag. Es fehlen ja aber die Fälle nicht, in denen gerade gegenwärtig die Meinungen bestimmt auseinandergehen. Zumeist ist dies der Fall in Beziehung auf die Abfolge der fremden Sprachen. Für den Beginn mit Latein an allen denjenigen Anstalten, an welchen diese Sprache überhaupt getrieben wird, werden immer wieder ebenso eindringlich Gründe geltend gemacht und Autoritäten ins Feld geführt, wie andererseits für denjenigen mit einer lebenden Sprache; daß das eine und das andere das logisch Notwendige, das sachlich Natürliche, das Gesunde, das Selbstverständliche sei, hört man immer wieder. Daß sich von der einen wie von der andern Einrichtung Vorzüge und Nachteile aufzeigen lassen und man nur praktisch abzuwägen hat, welche man sich sichern und welche in den Kauf nehmen will, diese Anschauung ist noch kaum laut geworden. Im ganzen ist doch die Besorgnis vor den Wirkungen des Beginns mit der lebenden Sprache zu groß; man will immer gleich den Untergang unserer nationalen Bildung voraussehen, während diese nationale Bildung doch auch der Beweglichkeit nicht entbehren darf. Um die Priorität zwischen Französisch und Englisch ist wenig Streit, und über diejenige zwischen Griechisch und Lateinisch war er nie heftig und ist ganz verstummt. Weniger ruhig schon wird die Frage behandelt, in welchem Lebensalter über-

haupt eine fremde Sprache zur Muttersprache hinzukommen solle: daß diese bei uns von fremden Sprachen oft viel Schädigung erfahren hat, ist nicht zu leugnen; doch *muß* das nicht die Wirkung sein. Übrigens ist auch die Abfolge der verschiedenen mathematischen Disziplinen keineswegs unumstößlich gegeben, ein nicht allzu sehr verspäteter Kursus der Stereometrie z. B. hätte seinen Wert. Das Einzelne sei hier nicht weiter verfolgt. Nur noch daran sei erinnert, daß auch für die Anfangsstufe alles Unterrichts zuzeiten immer wieder die Frage erhoben wird, ob nicht Zeichnen dem Schreiben voraufgehen müsse, ja daß gegenwärtig, namentlich im Auslande, dies als Forderung wieder sehr bestimmt aufgestellt wird. Anzufügen wäre hier als Grundsatz von einer gewissen Tragweite, daß die Stoffgebiete der einzelnen Fächer in konzentrischen Kreisen durchmessen werden sollen, daß also zunächst ein Zentralgebiet des Wichtigsten behandelt, dies in einem zweiten Kursus nach allen Seiten fortgeführt werde und weiterhin etwa in einer dritten Periode eine neue Vervollständigung erfolge. Indessen wenn man diesem Prinzip „eine gewisse Tragweite" zuerkennen darf, und wenn eine erste, recht feste Grundlegung durch sichere Aneignung eines Kerngebietes sich überall empfehlen wird, so wird es sich bei der Wiederaufnahme selten bloß um Erweiterung des Stoffgebietes handeln, meist vielmehr statt dessen oder doch zugleich um eine andere Art der Behandlung, um innerlich veränderte Lernziele.

Der Frage nach der Abfolge der Lehrfächer würde sich diejenige nach der Abfolge der verschiedenen Stoffgebiete wie Behandlungsarten innerhalb desselben Faches anreihen. Ein allgemeiner Gesichtspunkt für das, was den drei Hauptstufen der höheren Schule gebührt, ist schon oben im Kapitel von der Organisation der Erziehung aufgestellt worden. Zahlreiche Einzelprobleme müssen der Spezialdidaktik überlassen werden. Von allgemeinerem Interesse ist es noch, wie weit der Unterricht mit seiner Stoffauswahl sich der geschichtlichen Abfolge des Stoffes anzuschließen und aus welchen Gesichtspunkten er dieselben andrerseits zu durchkreuzen habe. Niemand denkt daran, Sprachen so zu lehren, daß zuerst ein älterer Stand und dann der spätere zur Aneignung oder auch nur Anschauung käme; wenn man hier und da Griechisch mit Homer begonnen hat, so geschah das nicht aus sprachgeschichtlichem Gesichtspunkt; Zurück-

greifen auf ältere Formen geschieht wohl zur Erleichterung der Auffassung der zu lernenden (so etwa beim Griechischen, beim Französischen). Dagegen wird es bei der Geschichte im engeren Sinne oder auch bei allem, was Geschichte ist, selbstverständlich erscheinen, daß man dem wirklichen Ablauf auch lernend folgt, was noch nicht ausschließt, daß zunächst einzelne verständliche und pädagogisch wertvolle Geschichten aus der Geschichte herausgegriffen werden; denn es gibt eben auch im Kindesalter eine sozusagen prähistorische Periode, diejenige, wo nach Zeit und Raumentfernung bei dem als geschehen Vorgeführten innerlich noch gar keine Frage entsteht, wo der Eindruck des Geschehnisses, des im Geiste geschauten Stückes Menschenschicksal alles ist. Indessen wird sich doch an diesen Einzelgeschichten der Sinn bilden für die Auffassung geschichtlicher Vorgänge überhaupt. Propädeutisch also hat das Hinein- oder Vorgreifen sein Recht. Die Forderung, daß überhaupt von der Gegenwart schrittweise zurückzugehen sei, ist eine irrig-mechanische Folgerung aus dem Gedanken, die Gegenwart müsse verständlicher sein als die Vergangenheit, und ist eines denkenden Pädagogen unwürdig. Jene größere Verständlichkeit der Gegenwart *kann* vorhanden sein, fehlt aber auch oft durchaus: wo und warum, kann der Lehrer leicht sich selbst sagen. Immerhin war es ein bedauerlicher Zustand, als der geschichtliche Unterricht so gründlich von den Anfängen ausging und so bequem sich am Wege vertiefte, daß über dem weit Vergangenen das Nahe und Gegenwärtige überhaupt nicht oder doch ganz unzulänglich zur Behandlung kam; und noch immer muß man ja die Anschauung bekämpfen, als ob altgriechische und römische Geschichte gar nicht zu genau genommen werden könne, wenn darüber auch neuere Zeiten zu kurz kommen sollten.

Mitunter ist auch auf den Unterricht in exakten Wissenschaften der Grundsatz geschichtlicher Sukzession in der Weise angewandt werden, daß zunächst die Anschauungen früherer Zeiten und erst allmählich die Auffassungen der Gegenwart zur Darstellung kommen sollten; so in der Chemie, auch der Physik. Als ob der tatsächliche Weg der wissenschaftlichen Theorien der notwendige des menschlichen Verstandes sei! Denn nur dann hätte die Forderung ein Recht, und freilich hat man es sich zum Teil so vorgestellt. Ein Fach noch, bei welchem um die Abfolge der einzelnen Stoffgebiete ziemlich viel

Streit gewesen ist, ist die Geographie. Was bei der Geschichte Gegenwart und Vergangenheit, ist hier Nähe und Entfernung. Oder so scheint es wenigstens: denn in Wahrheit hat hier die Nähe ein weit größeres Recht als dort die Gegenwart. Nur muß man wiederum nicht meinen (eine Meinung, die sich sehr bestimmt geltend gemacht hat), es handle sich wirklich darum, von dem Heimatdorfe oder vielmehr dem Schulhause aus nun Schritt für Schritt oder Meile für Meile allmählich die Erde zu erfassen! Gegen den Gesichtspunkt der äußeren Nähe oder Ferne steht — bei Zeit und Raum — oft derjenige der inneren Nähe und Ferne: die junge Seele wandert nicht am Knotenstock.

Vorübergehend tauchte soeben der Begriff des Propädeutischen auf: auch dieser aber hat innerhalb der Organisation des Unterrichts große Bedeutung, er schließt eins der Prinzipien ein, auf denen diese Organisation sich aufzubauen hat. Die Bezeichnung selbst taucht nur an wenig Stellen auf: man spricht etwa von einem propädeutischen Kursus der Geometrie und vielleicht der Physik, und am häufigsten von philosophischer Propädeutik: dort also handelt es sich darum, daß dem systematischen oder doch dem planvoll zusammenhängenden Unterricht eine Einführung mehr praktischer Art zum Vertrautmachen mit Elementen vorausgehe, und das findet sich ja auch als Vorkursus, Vorschule, Elementarkursus oder unter ähnlichen Bezeichnungen bei andern Fächern, im Sprachunterricht z. B., namentlich demjenigen lebender Sprachen für ziemlich junge Schüler. Und auch da, wo eine ähnliche Benennung gar nicht auftaucht, geht wohl ein erster, vorläufiger Kursus dem Hauptunterricht vorher, z. B. bei der griechisch-römischen Geschichte, oder bei dem gesamten Geschichtsunterricht, im Grunde doch auch im Religionsunterricht. Anders ist es, wenn wir von philosophischer Propädeutik reden hören: hier drückt sich aus, wie Abschluß und Blüte des gesamten höheren Schulunterrichts doch der wissenschaftlichen Erkenntnis nur vorbereitend vorausgeht, und in diesem Sinne ist ja in der Tat all unser Unterricht nur Propädeutik. Gut, wenn er sich als recht propädeutisch erweist! Indessen auch abgesehen von jenem ersteren und diesem letzteren Sinne findet sich das Prinzip der Propädeutik in einem gut organisierten Unterricht insofern befolgt, als möglichst überall das früher Be-

handelte Grundlage oder Vorstufe bildet für das später zu Betreibende. Am schönsten, wenn man von dem organisierten Unterricht sagen kann, was das Dichterwort im Hinblick auf ein freilich ganz anderes Gebiet des Lebendigen ausspricht: „Und alles ist Frucht, und alles ist Samen." Im einzelnen kann dieses Verhältnis auf sehr verschiedene Weise sich verwirklichen, wie hier nicht ausgeführt werden soll: jedenfalls aber ist, je vielfältiger es verwirklicht ist, je mehr Späteres das Frühere zugleich nützt und ausbaut, zugleich verarbeitet und vertieft, um so vollkommener die Organisation des Gesamtunterrichts vollzogen. Des Gesamtunterrichts: denn es handelt sich nicht bloß um Propädeutik innerhalb der einzelnen Fächer, sondern es vermag ja auch das eine Fach als solches propädeutischen Wert für ein folgendes zu haben. Im ganzen darf wohl noch gesagt werden, daß anschaulicher Unterricht sich propädeutisch verhält zu denkend verarbeitendem und dieser wiederum zu frei verwendendem, oder daß stofflich-aneignender Unterricht propädeutisch ist für vertiefend durchdringenden, nachahmendes Lernen für produktive Versuche, halb selbständige Leistung für wirklich selbständige, fragmentarische für zusammenhängende.

Zu den Grundsätzen der Sukzession und der Propädeutik kommt nun weiter derjenige der Konzentration. Daß das Bedürfnis vorhanden sei, dem Auseinanderfließen der zahlreichen Unterrichtsinhalte vorzubeugen, ist schon im Vorstehenden an mehr als einer Stelle berührt worden. Die Vielheit der neben- und nacheinander tätigen Lehrer erhöht diese Gefahr sehr, nicht bloß weil sie vielleicht sich hier und da einander widersprechen oder sich mit ihrem Unterricht nicht umeinander kümmern, sondern schon weil sich in der Seele des Schülers das, was zwischen ihm und der einen Person vorgeht, gar nicht ohne weiteres mit dem verbindet, was zwischen ihm und einer andern Person sich abspielte (weshalb denn so oft gut unterrichtete Schüler bei Fragen von seiten eines neuen Lehrers oder einer sonstigen Persönlichkeit gänzlich versagen und weshalb oft Kinder, die in einer Umgebung mit verschiedenen Sprachen aufwachsen, durchaus nur mit bestimmten Personen in bestimmter Sprache verkehren). Neben der Vielheit der Lehrer ist es dann die Vielheit der „Fächer" — ein Begriff, der schon an und für sich innerhalb eines psychologisch wohl angelegten Jugendunterrichts sein Bedenkliches

hat, und über den man in aufgeweckten pädagogischen Kreisen gegenwärtig nicht bloß für die allerersten Unterrichtsstufen hinausstrebt.

Nach Konzentration kann man auf mehr als einem Wege trachten: durch Vereinfachung, durch Verdichtung, durch Verbindung. Die Vereinfachung wird zunächst dem Lehrplan gelten, den man auf die möglichst geringe Zahl von Fächern zu beschränken sucht, oder doch von selbständig zählenden, bei der Gesamtbeurteilung ins Gewicht fallenden Fächern, so daß dann das am Rande dieses Hauptunterrichts zu Lernende als eine Art von freiem Erwerb gelten soll. Aber auch Beschränkung auf bestimmte Linien innerhalb der einzelnen Lehrfächer ist eins der möglichen Mittel: man denke namentlich an das Vielerlei, welches im Unterricht lebender Sprachen verfolgt werden kann und wie sehr darüber immer wieder der Versuch erwachen muß, sich wesentlich auf das eine oder andere Ziel, wie Literaturverständnis oder Sprachfertigkeit oder was sonst, beschränken zu dürfen. In der Geschichte hat man für die gesamte christliche Ära die vaterländische Geschichte zum eigentlichen Inhalt gemacht, an den Fremdländisches fast nur je nach seiner Berührung mit dem Vaterländischen sich anschließt. Und ähnlich auf anderen Gebieten: das Ausschalten von Nebensächlichem, Unwichtigerem, Entbehrlichem ist ein stetes Anliegen verständiger Fachleute.

Verdichtung wird namentlich dadurch angestrebt, daß die wöchentlichen Stunden für das in Betracht kommende Fach möglichst zahlreich sind, so daß eben eine dichte Kette derselben entsteht, wenn darüber auch anderes zeitweilig vom Plane abgesetzt werden muß: es kommt also wieder ungefähr auf das Prinzip des Nacheinander statt Nebeneinander hinaus. In der Tat ist eine gewisse Dichtigkeit der Stundenkette psychologisch von großer Bedeutung, das bloße Addieren nnd Multiplizieren dessen, was im Laufe des gesamten Schulbesuchs an Lektionen durchlaufen worden ist, vermag ganz irre zu führen. In Frankreich betrachtet man als Bedingung einer eindringenden Wirkung des Unterrichts eine erheblich längere Dauer der Einzellektion; wie schon oben in anderem Zusammenhang erwähnt, dauert eine „classe" nicht unter $1\frac{1}{2}$ Stunden; dafür darf sie dann etwas seltener im Laufe der Woche wiederkehren.[45]) Natürlich ist eine Verdichtung auf geistigere Weise dadurch möglich, daß — und

das ist das oben erwähnte Hinausstreben über die Vielheit der Fächer — große Zentralthemata eine Zeitlang behandelt werden, die den Inhalt verschiedener, sonst isolierter Fächer in sich hineinziehen. So kann eine Heimatkunde sehr wohl zugleich Geographisches, Naturgeschichtliches, Geschichtliches im politischen und im kulturellen Sinn und etwa auch noch Technisches, Ästhetisches u. s. w. vereinigen; es kann dem Heimatkreis ein weiterer folgen und diesem wieder ein weiterer; wie auch einem engeren Ganzen solche zentralisierende Kraft abzugewinnen ist, zeigte der ziemlich überraschten Lehrerwelt das Buch von Junge „Der Dorfteich". Im Ausland verfolgt man jetzt diese Linie zum Teil eifrig. Auch eine bestimmte kulturgeschichtliche Periode kann sehr wohl zum Zentralthema gemacht werden, und noch anderes. Kurz, hier hat die Didaktik noch interessante Aufgaben vor sich.

Solche Verdichtung ist denn zugleich die weitgehendste Art der Verbindung, die wir als drittes Mittel der Konzentration bezeichneten. Dort ist gewissermaßen ein Geflecht hergestellt; aber es gibt einfachere Arten, so daß nur gewisse bindende Fäden hergestellt werden, oder daß nur etwa zwei Nachbargebiete enger vereinigt werden; es gibt ja eben natürliche Nachbarfächer, während die Möglichkeit, Verbindungen überhaupt herzustellen, kaum irgendwo fehlt, wie man bei aufmerksamer Zusammenstellung leicht finden wird. Am nächsten liegt ja eine Verbindung wie die von Geschichte und Geographie desselben Landes, des Vaterlandes zumal, oder zwischen dem Jahresinhalt des Geschichtsunterrichts und der Lektüre in den Sprachen. Daß in diesem Sinne der für die einzelnen Schuljahre bestimmte Unterricht in den verschiedenen Fächern allerlei erwünschten Zusammenhang aufweise, ist längst das Streben der organisierenden Instanzen; wie weit man darin gehen kann oder soll, darüber freilich bleiben die Meinungen sehr geteilt. Mitunter hat das Streben nach möglichster Durchführung des Grundsatzes der Konzentration zu sehr künstlichen Mitteln geführt, zu einer kleinlichen Klügelei, zu lächerlichen Ergebnissen, die dann ihrerseits der Anerkennung des Grundsatzes überhaupt in weiten Kreisen schädlich geworden sind.

Mit dem vollsten Anspruch tritt das Prinzip der Konzentration uns entgegen in der Kulturstufen-Theorie. Allerdings ist es hier

verbunden mit einem andern, biologischen. Es ist die (schon oben einmal berührte) Überzeugung, daß der jugendliche Mensch, so wie er im embryonalen Zustande die Stufen niederer Lebewesen durchlaufe, weiterhin auch die Stufen der Entwicklung des Naturmenschen bis zur Höhe der erreichten Kultur zu durchmessen habe. Wenn dies für einen Teil des Weges sich sichtlich so ergibt (man denke an die Analogie zwischen der kindlichen Sprachentwicklung und der Entwicklung der Sprache oder Sprachen überhaupt), so kann es für einen andern Teil wenigstens in der Phantasie, in dem Gemütsleben, in der Art des vorwiegenden Interesses sich vollziehen. Und dies denn liegt der pädagogischen Kulturstufentheorie zu Grunde.[46]) Der gesamte Vorstellungskreis des Zöglings soll auf den sich folgenden Altersstufen planmäßig so gestaltet werden, daß derselbe jene Entwicklungsstadien der Kulturmenschheit innerlich seinerseits durchlebt. Märchenstufe, Robinsonstufe, Patriarchenstufe und andere werden hier unterschieden (das Einzelne erfährt eine etwas abweichende Verteilung); der gesamte Unterricht soll in dem betreffenden Vorstellungskreis sich bewegen; der Zögling soll für die Kulturstufe der Gegenwart wirklich heranreifen, nicht äußerlich in diese hineingezogen werden. Hindeutungen auf eine parallele Entwicklung dieser Art waren von pädagogischen Denkern mehr gelegentlich zum öfteren gemacht worden und die Verwendbarkeit derselben im erzieherischen Sinne nahe gelegt. Herbart war aus diesem Gesichtspunkt seiner Zeit von der Odyssee ausgegangen. Jene vollere Ausgestaltung der Theorie hat indes doch starken Widerspruch hervorgerufen. Weder ist der Gang durch jene Kulturstufen als ein in dieser Abfolge notwendiger gegeben, noch lebt der junge Zögling wirklich jedesmal in der angenommenen Sphäre, in der er höchstens mit seiner Phantasie und seinem Interesse gerne verweilt, die seinem Verständnis sich unschwer erschließen, in die er sich gerne hineinträumen mag, während er doch gleichzeitig in einer ganz anderen Kulturwelt sich bewegt und an deren Leben teil hat. Somit sind zwar aus der tatsächlichen Parallele, so weit dieselbe reicht, bestimmende Gesichtspunkte für die Wahl des Unterrichtsstoffes zu entnehmen, doch können dieselben nur für einen Teil dieses Stoffes wirksam werden, sowie namentlich für die freie Lektüre und zum Teil auch für die Spiele, ohne übrigens daß auf diesen Gebieten

die Anordnung von außen her, von der erzieherischen Instanz, zu erfolgen brauchte.

Eine neue Wendung hat die pädagogische Theorie der Kulturstufen genommen, indem das Durchmessen tatsächlicher Durchgangsperioden der Kulturmenschheit durch praktisches Tun, durch produktive Beschäftigung der Zöglinge sich vollziehen soll.[47]) Wie viel mit diesen Versuchen, denen mit Interesse und Sympathie zu folgen man Ursache hat, im ganzen erreicht werden kann, bleibt der Zukunft zu entscheiden: was sie vor jener anderen Verwendung der Kulturstufen voraus haben, fühlt man leicht.

Dies über die verschiedenen Versuche und Mittel der Konzentration. Eins übrigens sei den letzteren doch noch nachgetragen, das bis jetzt an unseren Lehranstalten vielleicht das am sichersten wirksame, nicht bloß das nächstliegende, ist: die Vereinigung verschiedener Lehrfächer in der Hand desselben Lehrers. Nicht bloß, daß hierdurch die Möglichkeit zum Spinnen von Verbindungsfäden (dem Hinübersehen aus einer Scienz in die andere, wie Lessing es ausdrückte) sehr erhöht wird, auch zeitweilige Kombination der verfügbaren Stunden für ein geschlossenes Gebiet hinzukommen mag, sondern die Einheit der Person des Lehrers bewirkt schon an und für sich, daß der Zusammenhalt in der Seele des Schülers besser gesichert ist.

Nicht so häufig wie die Forderung der Konzentration hört man eine andere formulieren, die aber doch auch auf sehr bedeutende Autoritäten zurückgeht, die der Lückenlosigkeit. Sie findet sich z. B. gelegentlich bei Herbart, aber sie findet sich auf das ernsteste immer wieder erhoben bei Pestalozzi. Und die Jünger dieser Heroen lassen sich diese Norm nicht entgehen. Wirklich kann ja ein planvoll angelegter Unterricht gar nicht umhin, einen festen Zusammenhang zwischen seinen Inhaltsteilen und auch innerhalb der einzelnen Lernprozesse zum Ziel zu machen: man kann in diesem Sinne von einer objektiven und einer subjektiven Lückenlosigkeit reden. Pestalozzi aber dachte ausdrücklich daran, daß der Lernprozeß aufs genaueste und vollständigste den durch die Natur des menschlichen Geistes bestimmten Gang der Entfaltung innehalten müsse, und worauf es ihm praktisch zumeist ankam und worin auch der praktische Wert seines Ganges liegt, das ist die überaus sorgsame, vorsichtige, ausdauernde Grund-

legung. Ob auf vorgerückteren Stufen der jugendlichen Geistesentwicklung nicht durch allzu vorsichtiges Verweilen, allzu ängstliches Voranschreiten, allzu dichtes Verknüpfen und Vernieten geradezu Schaden angerichtet werden kann und vielfach wird? ob dem Geiste des Schülers wirklich nichts zu kombinieren, zu überbrücken, zu erjagen oder erfliegen bleiben soll? Diese Frage darf wohl heute eindringlicher gestellt werden als unter früheren psychologischen Systemen. Mit dem Grundsatz der Lückenlosigkeit kann in der Tat Unfug getrieben werdeu, er kann verödend und abstumpfend wirken. Es gibt Lehrfächer, in denen sie durchweg gefordert werden muß (die mathematischen vor allem, obwohl selbst da Mißbrauch mit der Forderung getrieben werden kann), und es gibt in andern Fächern bestimmte Aufgaben, Momente, Gelegenheiten, wo diese Forderung ebenso unbedingt Geltung hat, aber es gibt auch andere, wo weder der Zweck des Unterrichts noch die Natur des jugendlichen Geistes die Lückenlosigkeit zu einem Vorzug des Unterrichts macht. Natürlich ist hiermit nicht willkürlich sprunghaftes Vorgehn oder undichte Fundamentierung gerechtfertigt. Lückenlose Reproduktion zu fordern, wird auf allen Gebieten gelegentlich ein angemessenes Mittel der Schulung sein; doch ist dies dann vielmehr Sache der persönlichen Unterrichtserteilung als der Organisation.

Offenbar macht ferner ein wichtiges Stück der Organisation das aus, was man als die rechte Disposition bezeichnen kann. Es handelt sich hier um Bestimmung der in den einzelnen Jahreskursen oder sonstigen Zeitabschnitten zu erledigenden „Pensa", um die Abfolge der Lektionen, um das Verhältnis der häuslichen Arbeit zu den Schulstunden, auch um dasjenige der schriftlichen Betätigung zur mündlichen, also, um mit gebräuchlichen Bezeichnungen zu reden, um die näheren Bestimmungen des Lehrplans, um den Lektions- und Stundenplan, den Arbeitsplan.[48]) Alle hier auftauchenden Fragen können sehr wohl an der Hand von Grundsätzen erörtert, auf Grundsätze zurückgeführt werden: andrerseits reden dabei doch nicht bloß mancherlei technische Einzelerfahrungen mit, sondern auch örtliche Verhältnisse. Daß eine ideale Abfolge der Fach-Lektionen nicht schwer aufzustellen wäre, die Wirklichkeit aber Kompromisse verlangt, ist schon oben berührt worden, ebenso wie die Dauer der Lektionen und Verwandtes.

In Beziehung auf die Rolle schriftlicher Arbeiten innerhalb des Unterrichts haben sich die Anschauungen fühlbar geändert. Nachdem das Schreiben an unsern deutschen höheren Schulen mehr und mehr entscheidende Bedeutung erlangt hatte, ist eine Gegenströmung entstanden, die ihm nun manchmal gar keine recht ernstliche Bedeutung mehr zugestehen möchte. Gefehlt worden ist jedenfalls weit mehr durch jene erstere Einseitigkeit; aber regelmäßige schriftliche Arbeiten bleiben doch wesentlicher Bestandteil eines gediegenen Unterrichts: nicht bloß als eine zuverlässige Unterlage für die Beurteilung des Erreichten, sondern auch als Anlaß zur ernstlichsten Zusammenfassung des Schülers. Gleichwohl muß das hier Geleistete sich Beleuchtung und Korrektur von seiten der mündlichen Leistungen gefallen lassen; in gewissen Fächern, — man wird sagen dürfen: in den meisten — kommt den letzteren weitaus die größere Bedeutung zu, und überall sind sie das Belebendere, Elastischere, ja das feiner Abspiegelnde, wie jene andern das Anstrengendere, zum Teil Aufregendere. Eine ähnliche Verschiebung der Würdigung hat sich zwischen der Arbeit innerhalb der Lektionen und der häuslichen Vor- oder Nacharbeit vollzogen. Wiederum ist lange Zeit hindurch viel gefehlt worden, indem die Lektionen wesentlich zur Kontrolle des häuslichen Lernens verwendet wurden, wozu die äußerste didaktische Stümperei genügt (und worin übrigens im Auslande noch erheblich mehr gestümpert worden ist als bei uns): die gegenwärtig sehr stark gewordene Reaktion geht bis zur Bekämpfung alles häuslichen Lernens. Es ist aber in Wirklichkeit durchaus für beide Teile und Orte genug zu leisten, wenn der Unterricht rechte Frucht tragen soll: die Schulstunden sind als wirkliche Lehr- und Lernstunden (nicht bloß Kontrollstunden) auszukaufen, und der Schüler muß auch immer wieder auf sich selbst und seine eigenen Hülfsquellen verwiesen werden, um wirklich an Kraft zu gewinnen. Der Ruf nach Begünstigung der Individualität paßt schlecht zusammen mit der Forderung, den einzelnen immer nur in enger Verbindung und Verwebung mit anderen tätig sein zu lassen. Selbst ist der Mann — und ohne auf sich selbst gestellt zu werden, wird man kein Mann.[49]) So bedarf denn auch das Verhältnis zwischen reproduktiver und produktiver Betätigung einer besonnenen Regelung, und dasjenige zwischen Gedächtnis- und Denkarbeit, sowie endlich auch das zwischen bestimmt auferlegter und zur Wahl gestellter

Arbeit. Dagegen ist es auch wieder falsch, immer und überall häusliche Arbeit zur Voraussetzung der Unterrichtsstunden zu machen. Nicht bloß, daß daraus leicht ein zu großes Vielerlei und ein zu großer Gesamtumfang der häuslichen Arbeit wird: es ist auch anregend und ist zur wirklichen Schulung und Durchbildung nötig, daß zum Teil unvorbereitet doch zu runden Leistungen hingestrebt wird. So soll z. B. das Übersetzen ex tempore durchaus nicht versäumt werden, wenn man eines Tages zum wirklichen Lesenkönnen eines fremden Schriftstellers gelangen will. Alles nur auf Vorbereitung stellen, heißt im ganzen doch auf einer Vorstufe stecken bleiben. Hier ist die deutsche Schulgewöhnung wohl mit schuld an deutscher Schwerfälligkeit.

Bestimmte Einrichtungen endlich haben der Sicherung der Unterrichtsergebnisse zu dienen. Hierher gehören einerseits regelmäßige Kontrolle und Korrektur der schriftlichen Leistungen, hinlänglich häufige Wiederholungen und gelegentliche Erprobungen, und andrerseits die geeignete Unterlage in Gestalt von Lehrbüchern und unterstützenden Hülfsmitteln. Auf die wünschenswerte Handhabung der Korrektur soll unten die Rede kommen, ebenso auf die Durchführung der Wiederholungen. Von Prüfungen war oben schon kurz die Rede, und zwar wesentlich von Prüfungen als unter erzieherischem Gesichtspunkt schätzbaren Maßnahmen. Im Grunde gibt es drei verschiedene Arten von Schulprüfungen: diejenigen, die sich aus dem Verlauf und Bedürfnis des Unterrichts ergeben, als eine Art von Knotenpunkten in dem Geflecht, oder als Marksteine des zurückgelegten Weges, also die Prüfungen auf interner Grundlage; dann die Prüfungen, welche eine öffentliche, rechtlich festgesetzte Bedeutung haben, also Abschluß- oder Abgangs- oder Reife-Prüfungen, aber auch schon die auf dieselben hinführenden Versetzungsprüfungen; endlich Prüfungen vor der Öffentlichkeit, um die Leistungen der Schule vorzuführen, um einen Einblick in den Gang und Ton des Unterrichts zu gewähren, um der Lehrarbeit das Interesse der umgebenden Kreise zu sichern. Daß die Angst vor allem, was Prüfung heißt, beim gegenwärtigen Geschlecht ganz unverhältnismäßig gewachsen ist, ward schon früher erwähnt. Aber nicht bloß, um dieser Schwächlichkeit Rechnung zu tragen, sondern aus berechtigten inneren Gründen muß man folgende Normen befolgt wünschen. Für die internen Prüfungen oder

Erprobungen, daß sie nicht unnötig sich häufen und drängen und zu viel Aufregung bringen, für die offiziellen Entscheidungsprüfungen, daß sie sich nicht nach zu äußerlichen Rechtsnormen vollziehen, und für die öffentlichen, daß sie kein unwahres Bild geben, nicht als unwürdiges Mittel zur Gewinnung von Interesse und Wohlwollen erscheinen und Lehrern wie Schülern keine unwürdige Rolle zumuten. Da diese unerwünschten Dinge sich aber den öffentlichen Prüfungen doch fast immer anzuheften drohen, und da aus diesem Grunde ihre allmähliche Abschaffung wohl fast überall erfolgt ist, so kann man sich mit der letzteren nur einverstanden erklären, so wünschenswert es auch andrerseits wäre, daß den Eltern nicht jede Gelegenheit fehlte, in das Schulleben Einblick zu tun, wovon die Wirkung doch wohl häufiger eine beruhigende und ausgleichende sein würde als eine verstimmende und entfremdende. Die Phantasie malt auch hier leicht Ungeheuerliches vor, die Phantasie des Volkes wie der Kinder, und die des „Publikums" wie des Volkes.

Als die Bedeutung der Lehrbücher wird man unschwer erkennen, daß sie dem Schüler positiven Wissensstoff fest vergegenwärtigen, der in vergangenen Jahrhunderten diktiert und nachgeschrieben werden mußte, daß sie Wiederholung jederzeit auch in der Stille ermöglichen, auch wohl Ergänzung des mündlich Vorgetragenen bieten, oder doch Abrundung, feste Formulierung, daß sie etwa auch im System das anschauen lassen, was nur allmählich nach einzelnen Bestandteilen zur Behandlung kommen konnte. Hierbei sind denn noch nicht eingeschlossen die Übungsbücher, die Lesebücher, die eigentlichen Nachschlagebücher, die kommentierten Schriftstellerausgaben und anderes: die Bestimmung der Schulbücher ist eben mannigfaltig. Und noch weit mannigfaltiger ist die Auswahl des zu diesen Zwecken tatsächlich Dargebotenen! Wenn gedruckte Lehrbücher lange Zeiten hindurch ein schwer zu erringender Besitz für den einzelnen waren, und wenn ein und dasselbe Lehrbuch, eine lateinische Grammatik etwa, jahrhundertelang sich in ihrer Rolle behauptete, um vielleicht auch dann nur etwas umgearbeitet zu werden und wieder einer Reihe von Geschlechtern zu dienen, wenn noch gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts die Herstellung genügender Lehrbücher als eine noch zu lösende große Kulturaufgabe ausgerufen wurde[50]), so ist seitdem

eine Fülle sorgsamen didaktischen Denkens und ausdauernder Kleinarbeit darauf verwendet worden, und längst liegen für jedes einzelne Gebiet so viele Angebote vor, daß nun die Schwierigkeit in der Unterscheidung, zum Teil in der Bescheidung und in der Abwehr liegt. Letzteres, sofern es auch sehr entbehrliche Hülfsmittel dieser Art gibt, und als zu viel Hülfe auch auf diesem Gebiete Schaden droht.

Hiermit ist schon ein Gesichtspunkt berührt, der bei der Einführung von Lehrbüchern gelten muß, wie ja auch die grundsätzliche Bestimmung derselben schon bezeichnet worden ist. Auf einen wichtigen Punkt, nämlich das persönliche Verhalten des Lehrers zu dem Lehrbuch, wird später in anderem Zusammenhang einzugehen sein. Das rechte organische Verhältnis zwischen dem persönlich zu erteilenden Unterricht und den gedruckten Unterlagen, aber auch dasjenige zwischen den letzteren und dem tatsächlichen Bildungsziel, ist keineswegs etwas Selbstverständliches, es ist in der Tat großenteils schwer zu verwirklichen. Am zweifellosesten ist es da, wo von dem Unterrichtenden etwas wie eine geistig selbständige Leistung überhaupt nicht erwartet wird, und so rühmen z. B. die Amerikaner ihre trefflich eingerichteten text books, durch die sie dasjenige verbürgt sehen, was von wenig geschulten Lehrkräften nicht verlangt werden könnte. Ganz zweifellos ist es auch Zweck jedes eingeführten Lehrbuchs, das Zusammenwirken der nebeneinanderstehenden und namentlich der einander ablösenden Lehrpersonen mit zu sichern. Zweifelhafter ist es schon, wie vielerlei von diesen Hülfsmitteln nebeneinander in den Händen der Schüler zu wünschen sei, und vielleicht mehr noch, wie weit das Buch die Schülerarbeit erleichtern soll und wo es zu falscher Hülfe wird, zum Verderb der Selbständigkeit; außerdem aber auch, wie weit es den Lehrer binden soll, ob es ihn mehr entlastet oder mehr einschnürt; und natürlich nicht zum mindesten, ob es wirklich praktisch eingerichtet ist. Die nähere Erörterung dieser Frage würde ein breites Gebiet für sich ausmachen; es gibt darüber viel gelegentliche Diskussion, aber weit weniger grundsätzliche Beobachtungen. Zu der Frage des praktischen Charakters kommt dann die der wissenschaftlichen Zuverlässigkeit, eine Eigenschaft, die bei den raschen Schritten und namentlich den unübersehbar mannigfaltigen Organen der wissenschaftlichen Forschung für den von praktischen Unterrichts-

aufgaben in Anspruch genommenen Verfasser sich keineswegs leicht ergibt (die aber immerhin deutschen Schullehrbüchern seltener gefehlt hat als jene der praktischen Anlage). Und für die Verwendung des Lehrbuchs muß dann als wichtigster Gesichtspunkt immer wieder aufgestellt werden, daß es den Unterricht nicht mechanisieren helfe, nicht dem Wortmäßigen zu viel Recht verschaffe und also nicht dem Abrichten dienlich werde.

XI.

Methode des Unterrichts.

Was im vorstehenden Abschnitt als Organisation bezeichnet worden ist, sondert sich von dem nun weiter zu Besprechenden wesentlich so, daß es grundsätzliche Bestimmungen enthält, an die alle mit dem Unterricht Betrauten auch durch äußere Autorität und Einrichtung gebunden werden mögen, oder die der persönlichen Unterrichtserteilung überhaupt vorausgehen und zugrunde liegen sollen: von der letzteren ist nun im folgenden zu handeln. Eine Scheidung dieser Art ist nicht allgemein üblich, wie auch wirklich manches oben Berührte zugleich in die persönliche Unterrichtserteilung hinüberreicht. Aber auch die letztere normiert sich ihrerseits nicht bloß von einem Gesichtspunkte aus. Wie weit sie überhaupt festen Normen zu unterwerfen ist oder doch unterliegt, ist Gegenstand vielen Streites, zwar gegenwärtig nicht mehr ganz so sehr wie in den vorhergehenden Jahrzehnten, aber immerhin doch noch fortdauernd und zwar in den verschiedenen Kulturländern. Methode oder Persönlichkeit? so kann man die Frage kurz bezeichnen. Sie besteht für den Elementarunterricht längst nicht mehr, wenn sie für diesen je hat bestehen können: Methode oder überlieferte Manier, Methode oder naive Urwüchsigkeit, Methode oder Schlendrian wäre da vielmehr die Frage gewesen. Das edle und tiefe Suchen eines Pestalozzi hat hier wohl genügt, allen rohen Eigensinn bei dem Unterricht der Anfangsstufen für immer aus den Lehrerseelen zu verbannen. Das schriftstellerische Auftreten Herbarts, der wesentlich an die Normierung höher gehenden

Unterrichts gedacht hat, ist wenig später als das Pestalozzis, und durch Methode hatten vor ihm die Philantropinisten ausdrücklich auch dem höheren Unterricht das Heil bringen wollen, um ganz zu schweigen von dem, was sonst und was früher, bei Alt- und Neuhumanisten, bei großen und kleinen Didaktikern, Protestlern und Systematikern für Methode gesagt und getan worden war.

Auch wird kaum jemand in seinem Unterricht etwas, das als Methode gelten soll, vermissen lassen wollen: nur ist immer die Frage geblieben, wie weit die Methode allgemein verbindlich sein, wie weit sie die Lehrerpersönlichkeit unter ihre Gesetze zwingen, und wie tief sie in den Lehrprozeß eingreifen solle. Also andrerseits auch, wie weit ein bestimmt entwickeltes persönliches Lehrverfahren („eine gute Manier" etwa) sie ersetze, und ferner, wie viel aus dem jedesmaligen Lehrstoff sich an Normen für das Lehrverfahren zu ergeben habe. Zugestanden muß werden, daß auch da, wo man die Herrschaft der Methode wesentlich ablehnt, praktisch nicht weniges befolgt wird, was durch Überlieferung sich überträgt, und daß das Überlieferte doch seinerseits auf didaktisches Denken, Beobachten, Versuchen großenteils zurückgeht. Man nützt da also bequem den Verstand vergangener Geschlechter, ohne seinen eigenen in Dienst zu stellen. Oder man traut seinem eigenen Blick und Takt all das zu, was etwa durch das Nachdenken der Klügsten vom Fache in allen Zeiten gefunden werden konnte. Man zieht zum allermindesten nicht den Gewinn aus der Theorie der Methode, daß man vor allerlei natürlich nahe liegenden Fehlern sich hütet. Zugestanden muß dann wiederum werden, daß die Bedeutung der Methode nicht für alle Stufen gleich groß ist: sie nimmt in dem Grade der fortschreitenden Entwicklung des Schülers und der zunehmenden Selbständigkeit seines geistigen Lebens ab; in demselben Maße gewinnt die lehrende Persönlichkeit als solche mehr Bedeutung, wozu kommt, daß hier auch der höher organisierte Lehrstoff durch sich selbst mehr bildende Wirkung tut. In der Tat muß also, wenn Wesen und Aufgabe der Methode richtig bestimmt werden soll, zugleich an die Gesetze des (jugendlichen) Geisteslebens und an die aus der Natur des Lehrstoffs sich ergebenden Normen gedacht und außerdem die Geltung der Methode gegenüber der freien Bewegung der Persönlichkeit abgegrenzt werden.

Die letztere führt denn auch wohl zu dem Begriff der Kunst, den man ebenfalls dem der Methode gegenüberstellt, mit dem man den Ansprüchen der letzteren trotzen möchte. Und man beansprucht für diese Kunst wohl geradezu eine ähnliche Würde wie sie die „schönen" Künste genießen, man schwelgt mitunter in dem Gedanken, daß der Erziehungskünstler in einem noch viel edleren Stoffe zu bilden habe als der „bildende" Künstler mit Ton, Stein oder Farbe. In Wahrheit ist die Parallele ganz schief: weder ist das Innere des Schülers bloßes Material in den Händen des Lehrers, noch hat die freie Phantasie des letzteren das Bild zu schaffen, das durch seine Hände dann entstehen soll. Gleichwohl ist Kunst in einem sehr vollen und edlen Sinn vonnöten, nicht etwa nur eine solche wie die technischen oder die nützlichen Künste. Unmittelbares Fühlen, taktvolles Unterscheiden, geistige Beweglichkeit, Reichtum an inneren Hülfsquellen, sicherer Blick für alles Menschliche, und im Hintergrunde freudiges Interesse am Werk: das alles zusammen führt zu einer Art persönlichen Könnens, die als Kunst sich bezeichnen lassen darf. Aber hiermit ist nur ganz Allgemeines genannt: mancherlei bestimmtes Können auf verschiedenen Linien und Gebieten wird außerdem erfordert. Und so muß man wirklich sagen: nicht Methode oder persönliche Kunst steht in Frage, sondern Methode und Kunst sind nebeneinander stehende, sich ergänzende Anforderungen. Ja, noch ein Drittes läßt sich von beiden unterscheiden, zu beiden hinzufügen: die Methode mag ausmünden in allerlei praktische Einzelnormen und der Kunst mag vorangehen allerlei mehr handwerksmäßiges Können: das eine und das andere ergibt das, was man als Technik des Unterrichts zwischen Methode und Kunst stellen kann. Bei der hiermit gemachten Unterscheidung ist denn der Name Methode für ein enger oder doch bestimmter abgegrenztes Gebiet vorbehalten, als wohl üblich ist; namentlich erlaubt sich ja ein populärer Sprachgebrauch auch auf didaktischem Gebiet ein sehr loses Verfahren mit demselben.[51])

Der eigentliche Wortsinn von Methode ist Weg, auf dem man einherschreitet, oder Gang, den man nimmt, und in Beziehung auf den beim Lehren einzuschlagenden Gang sind denn von Alters her mancherlei *kurzgefaßte Normen* aufgestellt worden, die sich gern als konzentrierte Weisheit empfehlen und bei denen wir zuvörderst

einige Augenblicke verweilen wollen. Sie reichen freilich zum Teil in das Gebiet hinüber, welches im Obigen als Organisation des Unterrichts vorweggenommen worden ist. „Vom Leichteren zum Schwereren", lautet eine dieser kurzen Lehren. Das erscheint so selbstverständlich, daß die besondere Aufstellung fast wie eine Beleidigung gegen den gesunden Menschenverstand wirken mag; selbst der Naivste, der mit irgend einer Unterweisung betraut wird, erfaßt sicherlich diesen Gesichtspunkt vom ersten Augenblicke an. Nicht bloß jeder gedruckte oder sonst überlieferte Lehrgang will demselben gerecht werden, auch jeder praktische Unterricht will sich davon bestimmen lassen: leichte Aufgaben, leicht faßliche Beispiele, leichte Übungen zuerst, und dann allmählich — diese Norm der graduellen Steigerung liegt ja wohl noch mit in der Formel — schwierigere. Daß gleichwohl die ganze Norm uns so weit zu führen vermöchte, wie man meinen mag, muß geleugnet werden. Sie sagt eben doch gar zu wenig Bestimmtes, und sie muß sich von anderen Gesichtspunkten nicht selten durchkreuzen lassen. Was das Leichtere und was das Schwerere für den jugendlichen Geist wirklich ist, läßt sich oft gar nicht so sicher sagen; manches gilt überlieferungsgemäß für leicht, weil es seit Jahrhunderten schon auf unterer Stufe behandelt zu werden pflegt. Es kann aber auch jene Abfolge nicht immer eingehalten werden, weil Rücksichten des sachlichen Zusammenhangs oder Rücksichten des praktischen Bedürfnisses ein frühzeitiges Behandeln von verhältnismäßig Schwierigem nötig machen. Bei einem zusammenhängenden Schriftsteller darum zunächst einen Abschnitt aus der Mitte herausgreifen, weil er sprachlich weniger Schwierigkeiten bietet als die inhaltlich vorhergehenden, dagegen sträubt sich doch wohl nicht bloß subjektives Empfinden.[52]) Alles Syntaktische aus der Periode der Formenlehre und ihrer gedächtnismäßigen Aneignung wegzulassen, weil es zu abstrakter Natur sei, würde nach anderer Seite den Sprachunterricht empfindlich hemmen. Und ähnlich in manchen sonstigen Fällen. Dazu kommt dann nicht selten die Notwendigkeit, daß bestimmte Lerngebiete andern als Unterlage dienen müssen, obwohl sie an sich besser einer reiferen Stufe vorbehalten blieben. So muß denn jedenfalls unsere Formel eine Art von Umdeutung in dem Sinn erfahren, daß, weil der junge Geist doch zunächst nur Leichteres zu bewältigen vermag, auch das an sich nicht

Leichte, das ihm aus anderen Gründen entgegenzubringen ist, so leicht als tunlich gemacht werden soll. Aber auch so ist der Gehalt dieser Lehre nicht bedeutend. Sie wird am ehesten eine Bedeutung gewinnen, wenn es eine in dieser Hinsicht falsche Überlieferung zu brechen gilt.

Ähnlich steht es mit Formeln wie: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten", „vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen", „vom Nahen zum Entfernten", „vom Bekannten zum Unbekannten". Sie können großenteils als Variationen der vorherigen gelten, sind nicht minder selbstverständlich, aber auch praktisch nicht weiter reichend als jene. Übrigens lassen sie falsche Auffassung und Anwendung nicht selten zu. Der Spruch „Vom Bekannten zum Unbekannten" kann natürlich nur bedeuten, daß Bekanntes zum Ausgang und zu Hülfe genommen werden soll, um Unbekanntes vorstellbar oder verständlich zu machen. Die Befolgung im geographischen Unterricht wird am meisten plausibel sein; aber auch dabei kann man zuviel erwarten: der Mont Blanc wird nicht wesentlich anschaulicher, wenn man sich den Inselberg oder den Drachenfels oder auch die Schneekoppe oder im Notfall den Berliner Kreuzberg so und so oft aufeinander getürmt denken soll, wie auch die römischen Konsuln nicht viel an Verständlichkeit gewinnen, wenn man sie mit Bürgermeistern illustriert. Ja, manchmal kann das Bekannte geradezu der richtigen Vorstellung des Unbekannten nachteilig werden. Auch diese Norm bedürfte also der Deutung, daß es gilt, das Bekannte, von dem man ausgeht, und das Unbekannte, das man neu bringt, auch recht auseinander zu halten.

Am meisten kann man sich aber wohl irreführen lassen durch die Vorschrift „Vom Nahen zum Entfernten". Sie berührt sich nahe mit der vorhergehenden, ja fällt zum Teil mit ihr zusammen, und sie wird wiederum für ein Fach wie die Erdkunde besonders wesentlich sein, allerdings nicht bloß aus formal methodischen Gründen, sondern auch weil das Nahe, also hier das Heimatliche, besonders vertraut werden und bleiben soll. Und in der Geschichte muß es wiederum als das Natürliche erscheinen, daß heimische und vaterländische Geschicke, Persönlichkeiten, Zustände vor allem vertraut werden und daß fremde dagegen erst in zweiter Linie kommen. Indessen ist darum weder gesagt, daß nun das räumlich verhältnis-

mäßig Nahe oder Ferne auch in demselben Verhältnisse früher oder später betrachtet werden müsse, noch daß der Gang in die fernere Vergangenheit zurück wirklich rückwärts zu erfolgen habe, noch überhaupt, daß das räumlich oder zeitlich Nahe auch der Seele des jungen Schülers das Nahe sei: wo das Ferne das weit Einfachere ist, oder das Großartigere, das Originellere, oder das mehr der Jugend Kongeniale, da darf diese innere Nähe sicherlich der äußeren vorgehen.

Eine zweite Reihe solcher methodischer Richtsprüche ist weniger in jedermanns Munde, aber dafür ungleich bedeutender. „Vom Anschaulichen zum Begrifflichen", „vom Einzelnen zum Allgemeinen", „vom Werdenden zum Gewordenen", so mögen sie lauten. Bestimmter noch als die obigen gelten die beiden ersteren dem persönlichen Lehrverfahren des einzelnen und bilden, wie niemandem entgehen kann, Grundgesetze alles Unterrichts. Aber welches Maß von Vorsicht in Wirklichkeit namentlich jüngeren Schülern gegenüber erforderlich ist, wenn sie über Worte hinaus — mit denen die Jugend ihrerseits sich unschwer zufrieden gibt — zu bestimmt begrifflicher Erfassung dringen soll, das lehrt die zunehmende Erfahrung nur immer voller. Und wenn auf sehr verschiedenen Gebieten wirklich sinnliche Veranschaulichung entweder zum Ausgang genommen oder doch zur Unterstützung herangezogen werden kann, so ist auch für die übrig bleibenden abstrakteren Gebiete eine Art der Veranschaulichung möglich, nämlich die durch konkrete Beispiele: man mag hier an grammatische Regeln wie an ethisch-religiöse Lebensnormen, an politische Begriffe, an synonymische Unterscheidungen oder manches andere denken. Doch wiederum: der ganzen Forderung ist noch nicht dadurch genügt, daß man von Anschauung immer auszugehen trachtet, sondern erst, indem man von da aus auch wirklich bis zur Begriffserfassung hinführt.

Der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen fällt in vielen Fällen mit demjenigen vom Anschaulichen zum Begrifflichen zusammen. Er ist übrigens in anderen Worten die Grundnorm: verfahre induktiv! Allerdings hat man wohl deduktives und induktives Unterrichtsverfahren als zwei zu naturgemäßem Gleichgewicht bestimmte Arten gegenübergestellt, und in der Tat hat auch der Prozeß der Deduktion beim Lehren und Lernen selbstverständlich seine breite Stätte, aber

immer möglichst mit induktivem Verfahren zu beginnen ist doch eine der wichtigsten Regeln, damit wirklich etwas wie persönliche Erkenntnis gewonnen, der einzelne nicht bloß von vorhandener Erkenntnis abhängig gemacht werde. Die Deduktion hat innerhalb des Lernens ihre große Rolle bei der übenden Anwendung, aber es bleibt da doch eine Art von geistiger Knechtschaft, wenn man nicht zuvor die Erkenntnis des Gesetzes selbst beobachtend sich erworben hat; wäre das kein didaktisches Bedürfnis, so wäre es ein sittlich-persönliches. Irrig wäre es ja, dieses induktive Vorgehn beim Unterricht mit der Induktion in der Wissenschaft gleichzusetzen; der Weg der Wissenschaft und der des Unterrichts fallen nur gelegentlich und auf gewisse Strecken zusammen. Jene „Induktion" in der Schule ist nur eine Art von gespiegelter Induktion: das Gesetz oder die allgemeine Wahrheit soll hier nicht wirklich erst gefunden werden, der wirkliche Prozeß des Suchens und Findens kann auch nicht voll reproduziert werden, es kann unmöglich das ganze Material gesammelt werden, das einem wissenschaftlichen Induktionsschluß zur Grundlage dienen müßte. Es ist ein Suchen unter den Augen des wissenden und führenden Lehrers, und der Wert liegt in dem immerhin bleibenden Maße von Selbsttätigkeit und in der größeren Sicherung des festzuhaltenden Ergebnisses, indessen doch auch in einer gewissen Vorerziehung zur wissenschaftlichen Vorsicht.

Übrigens handelt es sich nicht bloß um bestimmte Gesetze, um geschlossene Wahrheiten. Der Satz „vom Einzelnen zum Allgemeinen" hat z. B. auch insofern Geltung, als das im Laufe der Zeit gelegentlich Angeschaute später im rechten Augenblick unter einen verbindenden Gesichtspunkt genommen wird, z. B. die einzelnen allmählich kennen gelernten Gedichte desselben Dichters seiner Zeit zu einer Gesamtvorstellung von des Dichters Eigenart führen, ähnlich aber auch naturgeschichtliche Einzelkenntnisse weiterhin zum Verständnis von Lebensgesetzen verwendet werden, oder geographisches Einzelwissen einem Kursus der allgemeinen Geographie zur Unterlage dient, und so auf anderen Gebieten ähnlich. Auch hier also haben wir dem Leitsatz zugleich eine Art von Konverse abzugewinnen: es gilt nicht nur, beim Hinstreben zum Allgemeinen vom Einzelnen auszugehn, es gilt andererseits, aus dem Einzelnen wirklich zum Allgemeinen hinzuführen. Daß der komplizierte Unterricht einer Schule

dies ernstlich auf allen Linien leistete, wäre eine seiner größten Vollkommenheiten. In der Wirklichkeit pflegt vieles in diesem Sinne ungenutzt liegen zu bleiben, mancher frische Strom im Sande zu versiegen, manches Keimfähige überschüttet zu werden. Es wäre das schönste Stück der inneren Organisation, wichtiger und bedeutender als die oben besprochene „Lückenlosigkeit".

Der Ruf „Vom Werdenden zum Gewordenen!" ist bei weitem nicht so häufig zu vernehmen als die bis jetzt besprochenen, und wieweit er Berechtigung hat, bedarf — so gewinnend der hier angedeutete Gedanke auch sogleich erscheinen mag — einer näheren Untersuchung. Er kommt auf die Empfehlung dessen hinaus, was man die genetische Methode nennt, und auf diese haben wir unten in anderm Zusammenhang zurückzukommen.

Von allbekannten kurzen Unterrichtsnormen ließe sich nun noch eine weitere Reihe anziehen. Nicht zu vielerlei zur selbigen Zeit, stete Beschränkung auf das Wichtige oder Wesentliche, kein Übergang zu Neuem, bevor das Alte gründlich erfaßt ist, nichts bloß gedächtnismäßig aneignen lassen, was denkend angeeignet werden kann, alles reichlich einüben, was fester Besitz werden soll, und alles oft wiederholen, was dauernder Besitz sein soll: das und ähnliches sind Lehren, die der gesunde Menschenverstand immer wieder eingibt, die in der Praxis darum doch immer wieder leicht verletzt werden und die auch im einzelnen viele Zweifel und Schwierigkeiten nicht ausschließen, auf die wir aber gleichwohl für jetzt nicht näher eingehen wollen. Dagegen sei auf einige wenige andere noch ausdrücklich hingewiesen, die im Bewußtsein der Lehrenden weniger allgemein lebendig scheinen, als die meisten der vorherigen es sein mögen. Eine sehr fragwürdige Maxime wäre es, vom Unbestimmten zum Bestimmten in dem Sinne schreiten zu wollen, daß man sich bei der erstmaligen Behandlung eines Gegenstandes mit einer ungefähren Richtigkeit begnügte, um dann der Folgezeit die Gewinnung der festen Umrisse zu überlassen. Diese wird dann nur viel schwerer erfolgen und oft ganz ausbleiben. Eine vorläufig unbestimmte Darbietung versäumt es, den Reiz des Neuen, die dem Neuen als solchem zugewandte Aufmerksamkeit auszukaufen, die später niemals so wiederkehrt. Auch erzeugt präzises Wissen ein Lustgefühl, ungefähres ein kaum behagliches. Etwas anderes ist es, wenn die Schüler ge-

wissen Erkenntnissen zunächst nur ahnend entgegengehen, aber in dem Augenblicke, wo diese als solche gefaßt werden sollen, müssen sie eben in bestimmter Gestalt zu fassen sein.

Eine andere Norm ist: was durch Selbsttätigkeit des Schülers gefunden werden kann, soll nicht der Lehrer seinerseits geben. Schwerlich wird man diesem Satz grundsätzlich widersprechen, schwerlich wird man ihn auch anders denn als allgemeinen Grundsatz geltend machen, denn im einzelnen freilich läßt das Bedürfnis rascheren Fortschreitens ihn nicht selten preisgeben. Aber gerade im einzelnen wird gegen ihn doch auch oft aus Gleichgültigkeit oder Hast gefehlt: nicht selten geben Lehrer just dasjenige den Schülern gratis, was für diese zu erarbeiten besonders wertvoll wäre. Als letztes endlich sei hier noch angeführt, daß jedes Lernen, welches sich mit einem Tun verknüpfen läßt, dadurch nicht nur an Freudigkeit gewinnt, sondern auch an Sicherheit des Erfolgs, sodaß man also „von der Betätigung zum Verständnis" als weitere Norm empfehlen könnte.

Um nun aber in bestimmterer Weise die Fragen der Methode aufzunehmen, so bedarf es vor allem einer richtigen Unterscheidung der Arten des Unterrichts, denn was sich als Unterricht darstellt, ist ja weder nach Ziel noch Verlauf immer das gleiche. Schon wenn man an primitive Unterrichtserteilung denkt, so ist der Vorgang einmal: das Vormachen einer Manipulation, die Beobachtung derselben, der Versuch des Nachmachens, die dabei geleistete Hülfe, Nachhülfe, Korrektur, der belehrende Hinweis, die Wiederholung des Versuchs, die öftere Übung, das allmähliche Zurücktreten der Hülfe, die selbständige Weiterübung. Ein andermal: das Vorsprechen inhaltvoller Worte, das Aufmerken und Nachsprechen, die Wiederholung dieses Prozesses, das Einprägen des Einzelnen, ein noch unsicheres Zusammenstellen und Können, weitere Übung, sicheres Wissen und Können. Oder weiterhin: ein Vorzeigen anschaulicher Objekte, ein hülfreiches Hindeuten auf das zu Unterscheidende, Lenkung der Aufmerksamkeit auf Zusammenhang von Ursache und Wirkung, Prüfung des Verständnisses durch Fragen, und so weiter. Auf diesen Linien vollzieht sich Unterricht auf den einfachsten Stufen der Kultur, es liegen darin aber bereits die Keime der entwickeltsten

Formen. Wir kommen, wenn wir die Mannigfaltigkeit des Wirklichen unterscheidend beobachten, auf vier Hauptarten: neben darstellenden Unterricht tritt der erläuternde, und neben beide der entwickelnde Unterricht[53]): diese Arten aber erschöpfen nicht das Ganze, es bleibt vielmehr auch noch der einübende Unterricht, bei dem man wieder Einübung im engeren Sinn neben freierer Übung und Einprägung unterscheiden kann.

Es unterscheiden sich diese Arten also zugleich nach Zweck und Verlauf. Auch stehen sie in der Wirklichkeit mitunter vollständig getrennt einander gegenüber. Es gibt einen rein darstellenden Unterricht, einen rein erläuternden u. s. w. Weit öfter aber findet doch eine gewisse Verbindung der Arten statt, so indessen, daß der Charakter der Darstellung, der Erläuterung, Entwicklung, Einübung der vorwiegende bleibt. Dies wird zunächst für die verschiedenen Lehrfächer im ganzen gelten, dann aber auch innerhalb der Fächer für bestimmte Aufgaben. Der Typus des darstellenden Unterrichts wird sich vor allem finden in der Geschichte, derjenige des erläuternden in der Lektüre, der des entwickelnden in der Mathematik, während für Einprägung, Übung und Einübung sich die Gelegenheiten mannigfach verteilt finden.

Der Sprachunterricht umfaßt im ganzen ungefähr gleich viel von einprägendem, übendem, entwickelndem, erläuterndem Unterricht, und auch der Typus des darstellenden fehlt dabei nicht. Doch auch ein Fach wie die Geschichte weist zu Erläuterung und Entwickelung, wie natürlich auch zur Einprägung nicht wenig Gelegenheit auf, und ein solches wie Mathematik kommt nicht schlechthin mit entwickelndem Unterricht aus, Übung, auch Einprägung sind nicht zu entbehren, und zusammenhängende Darstellung des Lehrers ist namentlich auf oberen Stufen nicht ausgeschlossen. Aber hier kommt nun ein neues Moment in Betracht. Nicht bloß, daß innerhalb desselben Gesamtfaches jene verschiedenen Arten des Unterrichts miteinander wechseln können: es kann auch die Darstellung ihrerseits doch wieder mehr entwickelnden Charakter oder auch erläuternden Zweck haben, es kann die Erläuterung in Entwicklung übergehn, die Entwicklung sich schließlich in Darstellung zusammenfassen, es kann sich zwischen alles andere immer Erläuterung und auch Entwicklung einschieben, und Einprägung oder Einübung ist von dem Lehr- und Lernprozeß

eigentlich kaum irgendwo zu lösen. Jene Scheidung ist also wesentlich eine begriffliche, keine lehrplanmäßige, was aber nicht hindert, daß wir sehr bestimmt fragen dürfen: welche Normen sind bei darstellender Unterrichtstätigkeit, welche bei den übrigen Arten zu befolgen?

Nun berührt sich indessen die ganze hier gemachte Unterscheidung nahe mit dem, was man häufig als Mehrheit von „Methoden" hinstellen und erörtern hört. Ziemlich naiv muß es uns erscheinen, wenn wir etwa geradezu die Fragestellung vernehmen: soll der Unterricht die eine oder die andere der „Methoden" befolgen? welche ist für den Unterricht (schlechthin!) vorzuziehen? Zumeist kommt es dabei auf die Gegenüberstellung der „akroamatischen" und der „erotematischen Methode" hinaus, wofür auch „oratorische" und „dialogische" gesetzt wird. Wie die Unterscheidung selbst schon dem Altertum angehört, so konnte die Frage des Vorzugs wesentlich nur einer Entwicklungsstufe des Unterrichtswesens gelten, die weit zurückliegt, in der der höhere und höchstgehende Unterricht sich noch nicht so bestimmt von den niedrigeren Stufen scheidet. Gegenwärtig ist längst kein Zweifel mehr, daß ein rein akroamatischer, d. h. als Vortrag vor Zuhörern verlaufender Unterricht nur der obersten Reifestufe der Lernenden gebührt, und daß aller vorhergehende Unterricht irgendwie mit Frage und Antwort sich zu vollziehen hat. Übrigens deutet sich hier innerhalb des griechischen Altertums schon ein Übergang und Gegensatz bestimmt an: die Pythagoreer lehrten wesentlich (und ausdrücklich für eine geraume Zeit zum Beginn) akroamatisch, Sokrates durchaus erotematisch. Auf den Universitäten des Mittelalters traten neben die Vorlesungen (die übrigens doch gewissermaßen nur die Lektüre von Büchern ersetzten) die Disputationen, die freilich nicht mit dialogischem Unterricht gleichbedeutend sind, aber doch ein Lernen oder Sichbelehren auf dialogischem Wege darstellen. Die gesamte religiöse Unterweisung erfolgt auch bei uns noch in den zwei Hauptformen der Predigt und der Katechese, für welche letztere die dialogische Form längst selbstverständlich ist. Daß unsere deutschen Universitäten für ihre ganz überwiegend rein akroamatische Lehrweise eines stärkeren Gegengewichts von dialogischem Unterricht bedürfen, ist fast allgemein anerkannt. In Frankreich ist die erstere auch in den Oberklassen der höheren Schulen durchaus

vorherrschend. Bei uns geht die Abneigung gegen dieselbe oder die Entwöhnung von ihr vielleicht mitunter zu weit.

Zu gunsten der akroamatischen Unterrichtsweise spricht nicht etwa einfach, daß sie für den Lehrer geistig bequemer ist oder daß sie seiner Selbstgefälligkeit dienen mag, daß er dabei weniger Verantwortlichkeit für den Fortschritt auf sich lasten fühlt: das alles müßte vielmehr dagegen als dafür sprechen; der rechte Lehrer wünscht sich durchaus in beständig sicherem Rapport mit seinen Schülern zu halten, auch die Distanz zwischen ihm und ihnen bestimmt zu ermessen, um sie ausfüllen zu können. Aber wessen zusammenhängender Vortrag innerlich belebt ist, der vermag doch sehr wohl seine Zuhörer auch innerlich festzuhalten, ja in den einzelnen Momenten festen Rapport mit ihrem Innenleben zu fühlen; solchen Vortrag zu leisten ist denn freilich nicht im Vergleich zum Dialog das Bequemere. Auf seiten der Schüler entsteht dabei ein Wohlgefühl, das keineswegs auf der Bequemlichkeit des Zuhörens zu beruhen braucht: namentlich wenn ein großer Gegenstand behandelt wird, wenn nicht eine lediglich verstandesmäßige Mitarbeit erfordert wird, wenn vielmehr auch Phantasie und Gefühl beteiligt sind, und wenn große, zusammenhängende Eindrücke gewonnen werden sollen. Zugleich hat ja auch die Zumutung, einem längeren Vortrag aus eigener Kraft zu folgen, ihren erzieherischen Wert. Natürlich ist hierbei durchaus nicht gedacht an Diktieren und Nachschreiben. Und im ganzen kann auch nicht davon die Rede sein, diesen akroamatischen Unterricht auf Kosten des dialogischen schlechthin zu empfehlen. Jenen Vorteilen stehen Bedenken genug gegenüber. Aber zur Zeit erscheint diese Form auf unsern deutschen höheren Schulen vielfach allzusehr zurückgedrängt, wodurch der Gesamtcharakter des Schulunterrichts etwas herabgedrückt wird. Natürlich ist die rechte Befähigung des Lehrers Voraussetzung, und ebenso, daß die Schüler dieser Form sich würdig erweisen. Und dann: daß sie nur zur rechten Zeit und am rechten Orte zur Anwendung kommt.

Im ganzen nämlich handelt es sich hier in unserem höheren Schulunterricht durchaus nicht um ein Entweder—Oder; der Lehrer hat fast in jedem Fache zeitweilig Anlaß zu dieser und jener Form, und die eine und die andere werden sich bald in rascherer, bald in

langsamerer Folge ablösen. Nun ist aber auch mit diesem Gegenüber keineswegs das Mögliche erschöpft. Neben der akroamatischen Unterrichtsweise gibt es noch die deiktische, die also sinnliche Anschauung der in Rede stehenden Objekte gewährt und die sich mit der akroamatischen oft verbinden wird. Und der Begriff des Erotematischen oder Dialogischen ist überhaupt nur ein äußerlicher; hier kommt es vor allem darauf an, welchen Sinn und Charakter die Bewegung in Frage und Antwort hat. Wir kommen damit zu weiteren Unterscheidungen der Methode. Es tauchen die Begriffe katechetisch, heuristisch, sokratisch, mäeutisch auf, zu denen etwa auch noch disputatorisch hinzukommt. In Fragen und Antworten kann sich eine ganz unselbständige Reproduktion eines angeeigneten Inhalts, ja eines bloßen Wortinhalts vollziehen; es kann sich auch eine wiederholende, prüfende, variierende, befestigende Reproduktion so vollziehen; es kann dadurch aber ferner auf eine Erkenntnis hingeleitet werden; und endlich kann ein fruchtbares Spiel der Geister miteinander, ein Suchen von Erkenntnis durch Austausch, Widerspruch, Zweifel, Widerlegung, Vermittlung so erfolgen. Das, was man katechetischen Unterricht nennt, ist vielfach nichts anderes gewesen oder ist noch nichts anderes als die erstgenannte Art des Dialogischen (wie es denn auch der Katechese in alter Zeit garnicht einmal eigentümlich war, daß überhaupt Frage und Antwort wechselten). Der Charakter des Heuristischen dagegen tritt ein, sobald eine Erkenntnis gesucht und unter planvoller Führung allmählich gefunden werden soll. Dieser heuristische Unterricht wäre also etwa gegenüberzustellen einem „thetischen" oder dogmatischen, etwa auch „architektonischen" (so Rosenkranz). Der gegenwärtige katechetische Religionsunterricht ist meist, wenigstens der Absicht nach, ein solch heuristischer, wenn er auch nicht selten tatsächlich in jene mehr äußere Form des Katechetischen zurücksinkt. Andererseits ist freilich eine Art von heuristischem Vorgehen auch bei zusammenhängendem Lehrvortrag möglich. Der von Sokrates eingeführte Ausdruck „mäeutisch" deutet etwa nur noch an, daß die Erkenntnis, auf welche der Unterricht abzielt, tatsächlich im Schüler vorhanden ruht und durch eine geschickte Hülfeleistung des Lehrenden ans Licht gezogen, ihm selbst zum Bewußtsein gebracht wird. Und die Bezeichnung „sokratisch" wäre denn an sich nichts anderes: nur daß

Sokrates selbst doch eine sehr bestimmte Form befolgte und eigenartige Mittel anwandte und daß auch später, in der Aufklärungszeit, man mit diesem (damals aufgenommenen) Namen eine bestimmte Handhabung des Heuristischen verband.

Der Wert des heuristischen Verfahrens aber wird überhaupt in Zweifel gezogen, sofern man damit auf ein zuvor feststehendes Ergebnis hinarbeitet, sofern der Geist des Schülers tatsächlich an einem Gängelbande von Schritt zu Schritt geleitet wird, sodaß die Selbständigkeit seiner Bewegung nur eine scheinbare ist. Und dies wird zumeist gerade der Katechese im Religionsunterricht vorgeworfen. Deshalb stellt namentlich Ziller der gesamten heuristischen Unterrichtsweise die disputatorische gegenüber. Aber offenbar ist für diese doch nur in gewissen Fällen und unter besonderen Bedingungen Raum; wo feste Erkenntnisse gewonnen werden müssen, können sie nicht von den freien Gedanken der Halbmündigen aus gefunden werden; wenn der Weg zum Ziele führt, so wird er es namentlich bei einer schulmäßigen Mehrheit von Köpfen doch nur mit viel zeitraubendem Hin- und Herwandern, das ja seinen rechten Wert haben kann, aber eben nur in gewissen Ausnahmestunden Platz findet. (Daß die Hoffnungen mancher sehr unabhängigen Kritiker des Erziehungswesens in der Gegenwart einem Ausbau dieser freien Methode sehr zugewandt sind, sei im Vorübergehen erwähnt).[54]) Im ganzen ist die heuristische Methode die natürliche Hauptform für allen entwickelnden Unterricht, wenn dieser auch auf dem Wege des zusammenhängenden Lehrvortrags gegeben werden kann.

Was die speziell sokratische Heuristik betrifft, so ist dieselbe, sofern wirklich die Methode ihres Urhebers gemeint und nicht der Name unbestimmter für heuristisches Verfahren überhaupt gebraucht ist, für unsern Jugendunterricht nicht geeignet. Sokrates leitet die Gedankenbewegung in dem Maße ausschließlich seinerseits, daß dem, den er unterrichten oder aufklären will, immer bloß Ja oder Nein, immer bloß Zustimmung zu dem Vorgelegten übrig bleibt; ein Dialog aber, bei dem die Antworten ja und nein zu lauten pflegen, muß uns bei unserm Zwecke als verfehlt gelten; übrigens haben wir auch nicht just die Zwecke eines Sokrates zu verfolgen, wie wir ferner auch nicht von seinem Mittel der Ironie (wenn auch einer freundlich harmlosen Art von Ironie) irgendwie regelmäßigen Gebrauch machen dürften.

Noch müssen wir auf eine Forderung zurückkommen, die sich ganz unabhängig von den bisher besprochenen Unterschieden erhebt, nämlich die, daß dem Unterricht überhaupt die „genetische Methode" zu Grunde zu legen sei. In schlichter Form ist das also die oben erwähnte Regel, man solle „vom Werdenden zum Gewordenen" schreiten. Der Sinn nun aber, in dem diese Forderung tatsächlich erhoben worden ist oder überhaupt erhoben werden kann, ist ein höchst verschiedener. Über das, was hier in unserm Zusammenhang Methode heißt, reicht er mitunter weit hinaus und betrifft vielmehr die Organisation des Unterrichts mit Einschluß der Wahl der Unterrichtsinhalte; er reicht aber andrerseits auch hinein in die persönliche Technik. Am wenigsten haltbar war die Forderung, daß die Genesis der Bildungsstoffe maßgebend werde für die Organisation der Lehrpläne, also die Ordnung, in welcher die Menschheit die Wissenschaften hervorgebracht habe, maßgebend für die Reihenfolge der zu behandelnden Lehrfächer; die hier hervortretende, übrigens auf kulturhistorisch willkürlicher Annahme beruhende Auffassung kann uns nur noch als Kuriosität gelten.[55]) Auch daß innerhalb der einzelnen Fächer eine historisch-genetische Abfolge statthaben müsse, also etwa in der Mathematik die Erkenntnisse so durchgenommen werden müßten, wie sie — auch durch Irrtümer hindurch — gefunden worden seien, in der Religionslehre der Inhalt der Religionen so, wie sie sich gefolgt seien, und ähnlich in den Sprachen, den Naturwissenschaften, kann auf ernstliche Beachtung keinen Anspruch machen. Daß in der Erdkunde, in der mathematischen Geographie die Schüler zunächst in die überwundenen Auffassungen vergangener Zeiten eingeführt werden sollen, um alsdann stufenweise (oder vielleicht auch im Zickzack) darüber hinaus zu gelangen, wäre ein Beispiel, aber kein bloß fingiertes, sondern ein solches, das wirklich vertreten worden ist. Aber dieses historisch-genetische Prinzip wird mitunter ja auch geltend gemacht für die Bestimmung der Abfolge der zu lernenden fremden Sprachen, und daß Latein durchaus dem Französischen vorausgehen müsse, wird damit begründet; der Folgerung, daß nun auch Griechisch dem Lateinischen vorausgehen müsse, pflegt man aus dem Wege zu gehn, ebenso wie andern Folgerungen, die zu ziehen wären. So weit ein derartiger Gesichtspunkt berechtigt wäre, müßte er doch andere Gesichtspunkte konkurrieren lassen, könnte

seinerseits nicht entscheidend wirken. Am natürlichsten — und vielleicht hier allein natürlich — müßte man die Anwendung auf das Gebiet der Geschichte selbst finden, nur daß da nicht die Erkenntnisse, nicht die geistigen Produkte, sondern die Vorgänge selbst die Abfolge bestimmen, was also doch genetisches Prinzip in einem ganz andern Sinne ist. Außerdem wird übrigens ein genetisches Verständnis von jetzt vorhandenen Einrichtungen und Gebilden durch die Geschichte vielfach erzielt. Der Entstehung und Entwicklung der Objekte selbst hat man aber auch innerhalb der Naturwissenschaft, innerhalb der Sprachen, des Literaturunterrichts zu folgen vorgeschlagen. Da hätte denn der zoologische Unterricht von den niedersten Tierorganismen auszugehen, und der botanische entsprechend, oder ein allgemein biologischer von der Zelle, und die Sprachlehre von abgestorbenen Wort- und Flexionsformen, aber auch die Wortlehre immer durchaus von der ursprünglichen Bedeutung, die Besprechung eines Gedichts von seiner stofflich-persönlichen Entstehung, und so weiter. Offenbar sind das alles zum Teil gesunde Hülfen, die gelegentlich zu verwenden sind, die das Interesse erhöhen mögen, das Behalten erleichtern, das Verständnis vertiefen, zum Teil aber gehören diese Dinge vielmehr auf die abschließenden Stufen als an den Anfang. Mit einer verfrühten Begünstigung der Entstehung bei Betrachtung eines dichterischen Kunstwerks oder der Evolution bei einer großen literarischen Persönlichkeit wird ohnehin gegenwärtig bei uns nicht wenig gefehlt.

Diese ganze Art der genetischen Methode könnte man übrigens im Unterschied von jener historisch-genetischen eine organisch-genetische nennen. Indessen gerade diese Bezeichnung findet noch eine andere Verwendung, indem an das Werden der Erkenntnisse in dem Geiste des Lernenden gedacht wird und an den Gang der Lehre, der diesen natürlichen Bedingungen des Werdens angepaßt ist. In dieser Beziehung hoffte Pestalozzi das Unbedingte zu leisten, ohne doch wirklich zum Ziele zu kommen. Aber im einzelnen sind hier zahlreiche wertvolle Normen zu entnehmen, die denn auch wirklich mehr und mehr allgemein entnommen worden sind. Daß Gesetze aus Anschauung lebendiger Beispiele gewonnen werden, theoretische Erkenntnisse aus der Beobachtung von Experimenten, daß man von der Beobachtung aus zum Versuch der Ergründung schreitet, vom Ver-

ständnis des Einfachen zu dem des Zusammengesetzten, daß die Analyse eines Gegenstandes auf seine Genesis hin sicherstes Mittel der rechten Auffassung ist, das alles ist in jedem guten Unterricht mit bestimmend. Aber daß auch die Anschauung selbst um so lebendiger, sicherer und fruchtbarer ist, wenn sie eine Anschauung des Werdens war, wird noch nicht so allgemein beachtet: was der Schüler zeichnerisch entstehen sieht, was er selbst nachzeichnend neu entstehen läßt, Tier- und Pflanzengestalten, geographische Karten, allerlei schematische Bilder komplizierter Gegenstände, was er von stereometrischen Körpern selbst herzustellen hat, was er in der Physik selbst experimentell erarbeiten hilft, das wird nicht bloß in besonderem Grade sein geistiges Eigentum, sondern hierbei ist für ihn auch der Prozeß des Lernens der angenehmste. Wahrscheinlich bringt die Zukunft noch einen wesentlich weiteren Ausbau des genetischen Unterrichtsprinzips in diesem Sinne.

Weit mehr als alle bis jetzt berührten Methodenfragen ist die pädagogische Welt durch eine der zentralen Lehren Herbarts beschäftigt worden, die von seinen Jüngern mit besonderer Liebe ausgebaut und gepflegt ward. An die Lehre nämlich von den „methodischen Einheiten", die ihrerseits nur ein bestimmter Ausdruck zu sein braucht für die Norm, daß der Unterricht fest begrenzte Abschnitte machen soll im Hinblick auf das Bedürfnis der Lernenden wie auch auf die vom Stoffe selbst verlangte Gliederung, an diese Lehre schließt sich in jenem System die der „formalen Stufen" des Unterrichts (ein Ausdruck, der als solcher nicht von Herbart selbst herrührt). Damit wird indessen doch jener Lehre von den methodischen Einheiten auch ihrerseits eine stärkere und eigenartigere Bedeutung gegeben. Denn der Gedanke ist, daß sich innerhalb jeder solchen Einheit ausdrücklich der fest bestimmte didaktische Prozeß, der mit den formalen Stufen bezeichnet ist, vollständig abzuspielen habe, wobei die Neigung hervortritt, die methodischen Einheiten möglichst knapp zu gestalten, um damit die didaktische Organisation möglichst zu verfeinern. Daß der Begriff der methodischen Einheit selbst zu lässig genommen werden kann und oft wird, ist übrigens nicht zu verkennen, abgesehen davon, daß man es überhaupt versäumen kann ihm Rechnung zu tragen; aber oft läßt man sich durch Zufälliges,

durch Äußerlichkeiten, durch bloße Überlieferung und Gewöhnung bestimmen, Abschnitte zu machen; die Einteilung eines Textes in Kapitel oder Paragraphen z. B. ermangelt oft jedes ernsten Untergrundes; zerreißen, was zur Einheit zusammengehört, ist mindestens so übel, als Scheidung unterlassen, wo sie angebracht ist. Indessen in Beziehung auf diese Einheiten gehört in die Methodik nur die grundsätzliche Forderung; die Abgrenzung der Einheiten selbst, die rechte „Artikulation" des Unterrichts bleibt wesentlich Sache der persönlichen Technik. Anders jene Forderung des Durchlaufens der Formalstufen innerhalb der methodischen Einheiten: sie ist eine wirkliche Prinzipienfrage. Herbart selbst unterschied: Stufe der Klarheit, der Assoziation, des Systems, der Methode, deren beide erstere er unter den Begriff der „Besinnung", die letzteren unter den der „Vertiefung" zusammenfaßte. Die erste der vier ist weiterhin zerlegt worden in die beiden Stufen der Analyse und Synthese, eine Stufe der Vorbereitung dem Ganzen noch vorausgeschickt und die Stufe der Methode auch als Funktion bezeichnet worden. Auf andere Versuche der genaueren Zerlegung braucht hier nicht eingegangen zu werden; auf die Versuche der Vereinfachung kommen wir später. Die psychologische Grundlage des Stufenganges ist durchaus verständlich und gewissermaßen unanfechtbar. Ein zu erfassendes und dem geistigen Besitz einzuverleibendes Lehrobjekt oder Lernstück soll zuerst als solches deutlich dargeboten und aufgefaßt werden; es soll sich im Geiste verbinden mit Solchem, was irgend eine Verwandtschaft damit oder eine Beziehung dazu hat; es soll dann allmählich innerhalb des wohl organisierten gesamten Vorstellungsinhalts seine feste, richtige Stelle erhalten; und es soll endlich sich als sicherer Besitz bewähren und zugleich sich noch lebendiger mit dem sonstigen persönlichen Geistesinhalt vereinigen, indem es in mannigfach wechselnder Ordnung reproduziert und in allerlei Zusammenhang verwendet wird. Diesen Sinn der Forderung wird man ohne Schwierigkeit als berechtigt anerkennen. Die Frage bleibt aber darum doch, wie sich die didaktische Verwendung gestalten und wie weit sie reichen soll. Die erstere ist so oft in einer kleinlich mechanischen, zugleich breiten und unlebendigen Weise erfolgt und in solcher Form ausdrücklich verfochten und gefordert worden, daß der Unmut der nicht Zustimmenden sich begreiflich genug in höhnischer Ablehnung kund getan hat.

Im Grunde hängt diese ganze Auffassung von dem Normalprozeß des Lernens doch an der Herbartschen Psychologie, die nur ein Leben der „Vorstellungen" kennt und für welche die Seele nur das ist, was an Vorstellungen in sie eingegangen ist (wenn diese Formulierung auch keineswegs die dort gebräuchliche ist), für die vor allem das nicht Kontrollierbare, nicht Meßbare, das ganze emotionale Leben keine irgend selbständige Bedeutung hat, die keine geheimnisvollen Lebensregungen gelten lassen mag. In Wirklichkeit ist die Art, wie das lernende Subjekt den entgegengebrachten Inhalt aufnimmt und verarbeitet, nicht nur nach der Verschiedenheit der Individuen sehr ungleich, sondern namentlich auch nach dem Wesen des objektiven Inhalts; und namentlich vollzieht sich von den oben sauber unterschiedenen Stufen des Aneignungsprozesses vieles ganz von selbst, ohne daß ein Zutun des Lehrers nötig wäre, das oft nur störend, verlangsamend, ertötend wirkt, vieles braucht auch gar nicht sogleich sich zu vollziehen, sondern folgt hinterher, gelegentlich, allmählich. Ist es wirklich Bedürfnis des Menschen, daß sein ganzer Geistesinhalt in jedem Augenblick säuberlich geordnet, wohlverbunden und organisiert in ihm ruhe, seinem Bewußtsein voll verfügbar sei? Oder, wenn es ein edles Bedürfnis sein sollte, bringen wir es in Wirklichkeit dahin, vermöchten wir diesen Zustand festzuhalten? Gewiß, je weniger weit noch die Entwicklung des jungen Geistes gelangt ist, desto wünschenswerter wird ein derartiges vorsichtiges Hineinarbeiten sein und desto möglicher; aber später muß es oft peinlich werden; nach Freiheit oder Selbstbewegung ruft die erstarkende jugendliche Seele. Ihrer stillen, inneren Arbeit darf vieles überlassen werden. Die Organe — wenn man von solchen reden darf — sind freier und reicher entwickelt, die Apperzeption findet reichlichere Stützen, das Neue findet (um mit Herbarts Sprache zu reden) große entgegenkommende Vorstellungsmassen, die Spuren (im Sinne Benekes) sind ausgebildeter, das Tempo der Verarbeitung ist rascher. Wer möchte als Erwachsener sich alle Eindrücke von andern deuten lassen? Und die Heranwachsenden sollten nicht in jedem Augenblick geschult, gegängelt, kontrolliert werden, auch nicht in der Schule! So hat man denn auch, wo man der strengen Theorie von den Formalstufen nicht feindlich gegenübertrat, sie vielfach wenigstens zu vereinfachen getrachtet. Schon in dem teilweisen Ersatz der Termini spricht sich der

Wunsch einer etwas freieren Auffassung aus: so wenn statt System und Methode „Anordnung und Anwendung" gesagt wird (von Kern), oder statt Assoziation, System und Methode „Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung" (von Rein), oder wenn im ganzen nur drei Stufen unterschieden werden, wie „Darbietung, Bearbeitung, Anwendung" (von Frick), oder „Darstellen, Erklären, Befestigen" (von Toischer, der übrigens eine Reihe paralleler Dreiheiten anfügt, wie „Aufnehmen, Verstehen, Anwenden", „Anschauen, Begreifen, Ausführen", „Kenntnis, Verständnis, Fertigkeit", und noch andere). Vor allem sehe man doch zu, wie verschieden eigentlich die Aufgaben und Prozesse sind, die dem „Lernen" gestellt werden und in denen es sich vollzieht. Die Geltung jener formalen Stufen bleibt auf einen bestimmten Bruchteil der Lehr- und Lernarbeit beschränkt, ihr regelmäßiges Durchlaufen auf das frühere Entwicklungsstadium, ihr sofortiges und zusammenhängendes Durchlaufen auf gewisse Fälle: die Bekanntschaft mit einer neuen Pflanze, einem neuen Tiere in der Naturgeschichte, die Aneignung einer neuen Regel in der Grammatik, die Durchnahme eines neuen Gedichts aus dem Lesebuch, vielleicht die Erfassung eines neuen Gesetzes in der Physik, das mögen typische Fälle sein.

Im ganzen braucht die Geltung jenes normalen Stufenganges nicht bestritten zu werden, wenn diese Geltung auch für jeden einzelnen Prozeß, für jede Lektion, für jede — und zwar möglichst knappe — methodische Einheit durchaus abgelehnt wird. Er durchzieht den Unterricht vielfach in größeren Distanzen. Was heute zu genauer Anschauung gebracht wird, assoziiert sich zu gelegener Zeit mit Zugehörigem, wächst mit in das systematische Ganze hinein, und kommt zur Reproduktion, zur Verwendung wieder bei anderer Gelegenheit. Diese Verwendung, diese abschließende Stufe, auch als Beherrschung, oder als Funktion, oder als Übung, oder wie sonst bezeichnet, ist eben wirklich in den verschiedenen Fällen durchaus nicht das Gleiche. Sie bedeutet offenbar jedesmal etwas ganz anderes, wenn sie auftritt in der Physik, in der Mathematik, in der Geographie, der Naturgeschichte, der Poesie, in der Grammatik, der Synonymik, Stilistik, dem Gesang u. s. f., bald mehr nur sichere Reproduktion, bald freie oder ausdrucksvolle Wiedergabe, bald unmittelbare Anwendung innerhalb eines neuen Stoffes, bald freiere und selbständigere

Benutzung, und damit sind die Nuancen keineswegs erschöpft. Recht verschieden ist es auch, auf welcher der Stufen im einzelnen Unterrichtsfall das Hauptgewicht liegt: manchmal offenbar auf der bestimmten stofflichen Aufnahme, in anderem Falle auf dem Durchdenken, und wieder anderswo auf der Übung oder der Verwendung; dies letzte z. B. beim Rechnen, beim Unterricht in der Aussprache, und natürlich überhaupt bei allem, was Fertigkeit werden soll. Doch die Verschiedenheit geht noch weiter: es sind gar nicht immer alle jene Stufen zu durchlaufen: manchmal ist die denkende Erfassung oder Verarbeitung wirklich der letzte Zweck im Unterricht. Man denke beim Sprachunterricht an die Lehre von der Wortbildung, an Poetik und Metrik, an Stilistik in einer Sprache, in der der Schüler sich selbst gar nicht im Stil versuchen soll, auch an feinere syntaktische Lehren, aber auch an so manches Gesetz in den Naturwissenschaften. Zuweilen ist auch der Weg unmittelbar von der Anschauung zur Betätigung zu machen, oder es tritt gewissermaßen eine andere Reihenfolge ein, ein Ausgehen von der Übung, der unmittelbar nachahmenden Betätigung, der dann später eine denkende Analyse folgen kann. Und ebenso ist das gesunde Ziel in manchen Fällen ausdrücklich Anschauung, eine erhöhte, geistigere, vollere Anschauung etwa: so bei der Beschäftigung mit einem literarischen Kunstwerke, oder mit der Eigenart eines Dichters in seinen Kunstwerken. Nach alledem hat die Lehre von den formalen Stufen nicht diejenige Bedeutung, die ihr von der großen Zahl ihrer eifrigen Vertreter beigemessen wird: sie ist zu einer wertvollen Anregung für ein überlegt methodisches Vorgehen überhaupt geworden, aber sie erfordert eine freie, dem tatsächlichen Lehrstoff, der Eigenart der Einzelaufgabe und der Reifestufe angepaßte Verwendung.[56])

Und so wird es mit jedem Versuche stehen, schlechthin die Methode festzustellen, die den Unterricht überhaupt beherrschen soll. Methodischen Vorgehens, methodischen Denkens, eines bewußt methodischen Unterrichts bedürfen wir allenthalben, und die Unterlagen desselben sind in den Gesetzen unseres Seelenlebens gegeben: aber die Methode muß vielseitig sein, wie die Lernprozesse mannigfaltig sind, die Lehrstoffe ungleichartig, die Bildungsziele reich. Übrigens pflegt unter Methode auch vieles befaßt zu werden, was wir lieber als Technik oder selbst als didaktische Kunst von ihr

trennen. Der Methode — um auf diese Unterscheidung zurückzukommen — sei das vorbehalten, was sich durch Denken über die Gesetze des Seelenlebens einerseits und das Wesen des Lehrstoffs andrerseits nebst dem Hinblick auf die Ziele des Unterrichts an klar bestimmten Normen gewinnen läßt und was darum auch für die verschiedenen unterrichtenden Personen gleiche Kraft haben soll. Technik mögen die einzelnen praktischen Normen heißen, die aus der Erfahrung gewonnen oder vom gesunden Menschenverstand immer wieder gefunden, auch durch konkretes praktisches Bedürfnis bedingt werden, und die also leicht von Person auf Person übergehn, vielleicht auch geradezu fest vorgeschrieben werden können. Was beidem gegenüber Kunst heißen darf, wird uns unten näher zu beschäftigen haben.

XII.

Technik des Unterrichts.

Wenn der Unterricht, mehr von außen angesehen, sich bestimmter Formen oder Mittel regelmäßig bedient, in bestimmten Operationen sich regelmäßig abspielt, so gehört für uns zur Technik zunächst die sichere Handhabung dieser Formen an sich, dann aber auch die Handhabung derselben innerhalb der eigentümlichen Bedingungen des Klassenunterrichts, und darüber hinaus die richtige didaktische Behandlung der als Klasse vereinigten Schülerschaft überhaupt. Als „die Formen" des Unterrichts findet man wohl einfach aufgeführt: Vortrag, Frage und Wiederholung. In Wirklichkeit sind die zur Anwendung kommenden und miteinander wechselnden Operationen doch weit mannigfaltiger. Wir können unterscheiden: verschiedene Arten zusammenhängender Betätigung des Lehrers, desgleichen zusammenhängender und verhältnismäßig selbständiger Leistung des Schülers, ferner verschiedentliches Zusammenwirken von Lehrer und Schüler. Zusammenhängend betätigt sich der Lehrer nicht bloß im eigentlichen Lehrvortrag, selbst wenn man als solchen gelegentlich ihm obliegende Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Betrachtung, Zusammenfassung rechnen will; sondern auch in der Vorführung von Anschauungsmaterial, mit Vorzeichnen, namentlich auch mit Experimentieren; und außer alledem noch — was freilich vielleicht meist zu wenig geschieht — in mancherlei Musterleistungen. Der Schüler seinerseits hat zu geben bald reproduzierenden Vortrag, bald Übersetzung, bald die Lösung einer mathematischen Aufgabe oder den Beweis eines Lehrsatzes, die Entwicklung eines physikalischen Gesetzes oder Be-

schreibung eines experimentellen Vorgangs, Darlegung eines Inhalts, Vorlesen eines Textstückes in heimischer oder fremder Sprache, Vortrag eines Gedichts, freien Vortrag über ein (selbstgewähltes) Thema, und wohl noch anderes; dazu dann zusammenhängende schriftliche Arbeiten, teils während der Schulstunde, teils als häusliche Aufgabe. Zusammenwirken von Lehrer und Schüler findet statt: am elementarsten als ein bloßes Abfragen oder Abhören, dann aber namentlich als Frage und Antwort in mancherlei Sinn, zur Kontrolle (sei es bloß der Aufmerksamkeit, oder des Gelernt- und Geübthabens, des Wissens), zur Wiederholung, zur Verknüpfung oder Vorbereitung (als Übergang zu Neuem, zur Erregung von Interesse, zur Erprobung des schon Vorhandenen), zur Entwirrung eines dunklen Zusammenhangs, zur Entwicklung neuer Erkenntnis (Gewinnung einer Regel aus Beispielstoff, eines Gesetzes aus Beobachtung und Experiment, eines neuen Lehrsatzes als Folgerung aus bereits Festgestelltem, einer Begriffsbestimmung aus innerem wie äußerem Material), zur Prüfung und Kontrolle des Urteils, zur Sammlung zerstreut liegender Vorstellungen und zur Sichtung und Klärung derselben. Dazu kommt dann das Zusammenwirken in Wiederholungen, die ihrerseits mehreren verschiedenen Zwecken gelten können, das Zusammenwirken als Einübung, und die Gegenwirkung, die doch zugleich Hülfe ist, bei der Korrektur, der mündlichen wie der schriftlichen. Suchen wir einige Normen für die Durchführung dieser verschiedenen Operationen aufzustellen.

Für alles, was unter Vortrag des Lehrers zusammengefaßt werden kann, gilt, daß es sprachlich und sachlich verständlich sein soll, und nach allen formalen Seiten vorbildlich. Bei längerem Zusammenhang sind im allgemeinen grundsätzlich Einschnitte zu machen, je nach der Altersstufe der Zuhörer und der Beschaffenheit des Inhalts seltener oder häufiger, um Aufmerksamkeit und Auffassung zu kontrollieren, Mißverständnisse abzuwehren oder aufzuklären, die Erwartung neu anzuregen, auch wohl zu Fragen Gelegenheit zu geben, eine gewisse Mitbetätigung zu ermöglichen. In gewissen Fällen freilich verdirbt Unterbrechung nur die gute Stimmung der Empfänglichkeit: die durch den Vortrag vielleicht in eine ferne, lichte Lebenssphäre Versetzten werden da in etwas bedauerlicher Weise in die Schulwelt zurückgeführt. Auch bei der

Vorführung von Anschauungsmaterial durch den Lehrer, einschließlich des Experimentierens, ist begleitender Vortrag wohl das Regelmäßige, der indessen in diesen Fällen keineswegs sehr leicht durchzuführen ist; er soll die Aufmerksamkeit unterstützen, aber nicht zerteilen, er muß so zurückhaltend sein, daß das zu Beobachtende wirklich mit den Sinnen der Schüler beobachtet wird. Noch näher übrigens als bei jenem freien Vortrag wird hier die Unterbrechung durch Einschnitte oder Fragen liegen. Unter den so eben mit geforderten vorbildlichen Leistungen des Lehrers ist an gelegentliches gutes Vorlesen oder Rezitieren gedacht, an ein Stück musterhafter Übersetzung, Zusammenfassung, Formulierung, Beschreibung, überhaupt an alles das, was als zusammenhängende Leistung vom Schüler verlangt zu werden pflegt; das zeitweilige Dazwischenschieben einer solchen wohlgelungenen Musterleistung hat nicht nur für die Schüler viel Anregendes, sondern kann auch für den Lehrer selbst Reiz haben und nebenbei eine garnicht üble Schule für ihn bilden; daß es außerdem seinem persönlichen Verhältnis zu den Schülern zu gute kommen kann, ist nicht das wenigst Wertvolle. Was also ist es, das für diese Betätigung als Norm gelten soll? Wo die Musterleistung wirklich gleichartige Nachahmung finden soll, darf sie auch nicht höher gehen, als die Schüler ihrerseits kommen können; wo sie aber mehr als Anregung zu vollerem Streben dienen soll, möge sie so hoch gehen, als es dem Lehrer nach seiner Kraft möglich ist. Dieser letztere Fall mag etwa bei dem Vorlesen eines bedeutenderen Gedichts, eines dramatischen Fragments eintreten, obwohl auch da das Theatralische, Sensationelle keine Stätte finden soll. Eine zusammenhängende Tätigkeit des Lehrers, die ehedem unter anderen Kulturverhältnissen und bei naiveren pädagogischen Anschauungen eine große Rolle spielte, das Diktieren nämlich, ist gegenwärtig in deutschen Schulen fast ausnahmslos verpönt. Weder das Schulbuch auf diese Weise zu ersetzen ist Veranlassung, noch es zu korrigieren (wozu vielleicht sogar Eigensinn und Selbstgefälligkeit treiben könnte), und am wenigsten darf auf diese Weise dem Unterricht die Lebendigkeit genommen oder der Lernprozeß mechanisiert werden.

Was die zusammenhängenden mündlichen Leistungen der Schüler betrifft, so soll der Lehrer sie nicht vorzeitig unterbrechen, etwa aus bloßer Gewöhnung oder Ungeduld, auch nicht um

jedes geringfügigen Mangels willen, er soll überhaupt nicht willkürlich eingreifen, fordern und ändern, soll auch nicht aus einer Art von Gedankenlosigkeit das Beste seinerseits gratis dazwischenwerfen, soll gelegentlich ermutigen, bei leichten Irrungen zurechtlenken, bei ganz verhängnisvollen die Fortsetzung abschneiden. Bei der Kritik bloße Unvollkommenheit und ernstliche Fehler durcheinander zu werfen oder gleich zu behandeln, vielleicht gar im umgekehrten Verhältnis des Gewichtes, ist eine fernere, ziemlich häufige Verfehlung, die gemieden werden muß. Die häuslichen schriftlichen Schularbeiten müssen so gewählt sein, daß die Möglichkeit, sie befriedigend zu leisten, sicher vorliegt, sie müssen je nach Bedürfnis mehr unmittelbar oder mittelbar durch den Unterricht vorbereitet sein, müssen von nicht zu großer (aber auch nicht zu geringer) Ausdehnung sein, müssen sich in fest einzuhaltenden Perioden folgen. Die Forderung guter Schrift und tadelloser Haltung des Heftes überhaupt darf auf keiner Stufe fallen gelassen werden. Bei der Korrektur, die auch bei sehr starker Frequenz der Klasse doch jedem einzelnen gegenüber mit voller Sorgfalt erfolgen soll, ist bestimmte und deutliche Unterscheidung der Verfehlungen nach ihrem Gewicht nicht zu unterlassen, zugleich eine solche nach der Art, namentlich bei freieren Arbeiten, sehr wünschenswert; bei diesen sind auch Winke für die Art der Verbesserung vielfach rätlich, die unmittelbare Ausführung der Verbesserung mehr nur ausnahmsweise. Das Prädikat für eine Arbeit ist überall, wo dies möglich, auch auf die positiven Seiten der Leistung, nicht bloß auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Fehlern, zu gründen, und die Fassung des Urteils soll nicht Affekt verraten, noch weniger in vulgären Ausdruck übergehen.

Auch die Rückgabe der korrigierten Arbeiten erfordert Überlegung: aus gewissen Verstößen der einzelnen können und sollen alle lernen, andere bleiben der Kenntnisnahme des betreffenden Schülers überlassen. Auf die Ausführung der durch die Fehler erforderten Verbesserungen ist unbedingt zu halten, eine vollständig neue Ausführung der Gesamtarbeit nicht leicht aufzuerlegen: sie wird wesentlich auf Fälle unverkennbarer Nachlässigkeit zu beschränken sein. Häusliche Schreibarbeiten tunlichst so zu wählen, daß nicht ein Schüler sie ohne weiteres durch Abschreiben vom andern übernehmen kann, ist nicht bloß eine Regel der Klugheit, sondern auch der moralischen

Fürsorge. Eben dahin gehört es, daß alle häuslichen Aufgaben so gewählt werden, wie sie nachher auch eine wirkliche Kontrolle ermöglichen. Sie müssen also bestimmt und verständlich bezeichnet und fest abgegrenzt sein; die auf sie zu verwendende Zeit muß verständig berechnet sein; daß sie der wirklichen Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechen und gemäß dem wirklichen Bedürfnis vorbereitet sein sollen, gilt von sämtlichen Hausaufgaben so gut wie von den schriftlichen. Aber wie die einzelnen derselben selbstverständlich nicht zu umfassend sein, an die Kraft und Ausdauer der Jugend keine zu hohen Anforderungen stellen dürfen, so sollen sie andrerseits auch nicht zu unbedeutend sein, es soll sich die Gesamtarbeit eines Tages nicht aus zu vielen Kleinigkeiten zusammensetzen: denn diese werden entweder zu lästig oder sie werden überhaupt nicht ernst genommen; auch muß man bedenken, daß sich der Übergang von einer Aufgabe zu einer andern nicht immer leicht vollzieht, bei der Jugend sowenig wie bei Erwachsenen. Endlich sollen die Arbeiten nicht zu lange vorher aufgegeben, es soll dem jungen Schüler nicht zugetraut oder zugemutet werden, seine Zeit immer mit voller Weisheit zu verteilen.

Am wichtigsten ist in unterrichtstechnischer Beziehung das Gebiet des unmittelbaren Zusammenwirkens von Lehrer und Schülern. Freilich, so lange der Lehrer mit bloßem Abhören oder Abfragen von Gelerntem sich begnügt (vielleicht auch sich begnügen darf, denn der Fall fehlt ja nicht), kann es nichts Bequemeres geben. Immerhin kann auch dabei nicht nur ein sehr verschiedenes Maß von Eindringlichkeit und Gewandtheit hervortreten, sondern auch durch geschickte Verbindung, Organisation, Variation diesem Geschäft ein höherer Wert verliehen werden. Gehen wir aber über dieses ganze Gebiet hinaus und denken wir an die freiere Handhabung der Frage, so kann diese als das schwierigste Stück der Unterrichtstechnik überhaupt bezeichnet werden. Von der Mannigfaltigkeit der Zwecke, für die sie zur Anwendung kommt, war schon oben die Rede. Die folgenden allgemeinen Normen werden nicht für alle Fälle gleichmäßig gelten, auch nicht gleich bestimmt für alle Stufen, aber jede einzelne hat darum doch ihre Berechtigung.

Die Frage also im Unterricht soll kurz sein, dem Schüler — der die einzelne Frage meist doch nur als Glied einer Kette

empfängt — nicht die Auffassung eines lang hingezogenen Ganzen zumuten, ihm die Konzentration der Aufmerksamkeit auf den Fragepunkt leicht machen. Sie soll knapp sein, das heißt: alles entbehrliche Beiwerk von Worten vermeiden. Sie soll bestimmt, klar, deutlich sein, sodaß der Hörer ohne Mühe weiß, worauf er eigentlich antworten soll, eine Eigenschaft, die ganz und gar nicht von selber sich einzustellen pflegt, so selbstverständlich die Forderung ist[57]). Sie soll sprachlich richtig und vollständig sein, und unter der Richtigkeit ist dabei auch die sprachliche Möglichkeit oder Zulässigkeit zu verstehen, wogegen durch schiefe Anwendung eines Fragefürwortes oder durch ungeschickte Zerlegung einer geschlossenen Phrase (wie „Rechnung tragen" oder dergl.) leicht genug gefehlt wird, und noch viel leichter freilich durch die lässige Stellung des Fragewortes in die Mitte des Satzes; diese kann jedenfalls nur ausnahmsweise entschuldigt werden, während mit der Forderung der Vollständigkeit nur der Lässigkeit entgegengetreten wird, nicht vernünftigen Kürzungen bei raschem Unterrichtstempo. Daß die Frage ferner auch einfach sein soll, nicht komplex, nicht den Inhalt verschiedener Fragen äußerlich in eine zusammenziehen, wird gefordert; doch dürfte das für obere Stufen nicht immer gelten, vielmehr eine derartige größere Zumutung zuweilen am Platze sein. Endlich kann man noch verschiedene Eigenschaften unter der Forderung der Angemessenheit zusammenfassen, dabei aber namentlich an das Verhältnis zu der Reifestufe der Befragten denken; während zu leichte Fragen dem Unterricht etwas Läppisches zu geben vermögen, lassen zu schwere ihn überhaupt nicht vom Flecke kommen und können nur verstimmende Wirkung nach beiden Seiten tun. Daß nun freilich bei der Innehaltung der äußersten Korrektheit in allen diesen Punkten der Unterricht an Lebendigkeit und Natürlichkeit einbüßen, einen schematischen oder pedantischen Charakter erhalten kann, sei nicht verschwiegen; diesen zu meiden ohne doch über gesunde Normen willkürlich wegzuspringen, ist aber nicht Sache der Technik, sondern der persönlichen Kunst.

Am meisten bekämpft werden die Suggestivfragen und fast ebenso sehr die Alternativfragen, erstere — also solche, die auf irgend eine Weise die Antwort dem Schüler schon in den Mund legen — mit großem Recht, letztere nicht immer unbedingt, da zuzeiten und besonders auf oberen Stufen sehr wohl durch an-

gemessene Alternativ- oder Entscheidungsfragen das Urteil der Zöglinge zu prüfen ist, und zu dem zu antwortenden Ja oder Nein auch begründende Zusätze sogleich gefordert werden können; indessen auch abgesehen davon wäre es eine zu weit gehende Beschränkung der didaktischen Bewegungsfreiheit, wenn in einer zusammenhängenden Kette von Fragen durchaus keine sollten vorkommen dürfen, auf die rasch mit einem schlichten ja oder nein zu antworten wäre; es mag dann die Reihe der Fragen umso flotter fortgehen. Die Gestaltung dieser Reihe selbst bleibt natürlich das Schwerste, namentlich da, wo sie einer bestimmten Erkenntnis als ihrem Ziele zustrebt. Diese „entwickelnde Frage" gut zu handhaben, erfordert große Klarheit des Geistes und dazu Gewandtheit und Beweglichkeit; wir haben darauf zurückzukommen. Als Forderung der äußeren Technik wäre hier nur anzufügen, daß der fragende Lehrer einen längeren Weg zu teilen und von Zeit zu Zeit das Gefundene abschließend zusammenzufassen hat. Daß er nach unvermeidlichen Abschweifungen von dem vorgenommenen Wege immer auf diesen muß zurücklenken können, versteht sich von selbst.

Auch die Antworten der Schüler fallen unter die Unterrichtstechnik des Lehrers. Vorab mag bemerkt werden, daß, wie anderswo, so hier „keine Antwort auch eine Antwort" ist, die dem Lehrer sehr oft sagt, seine Frage sei nicht deutlich oder nicht bestimmt oder sonst irgendwie mißlungen gewesen, obwohl sie freilich auch etwas anderes besagen kann. Daß nicht jede falsche Antwort mit einer stärkeren oder schwächeren Nuance von Entrüstung aufzunehmen ist, würde höchstens in die moralische Technik gehören, wenn man eine solche hier aufstellen wollte. Zu fordern aber ist vom Lehrer, daß er die Antworten nicht nur auf ihre sachliche Richtigkeit kontrolliere, sondern auch auf ihre sprachliche Angemessenheit zur Fassung der Frage, ein Punkt, gegen den man in zahlreichen Schulen bedauerlich gleichgültig ist, wie denn überhaupt eine Gewöhnung an lässige Form der Rede vielfach eine der Früchte des Schulbesuchs bei uns ist! Dies zum Teil auch deshalb, weil andrerseits zu pedantische Ansprüche an die Rede gestellt werden, sodaß dann die schulmäßige Form mit der sonstigen guten Form keine Berührung hat.[58]) So ist denn auch die Forderung, daß die Antworten der Schüler immer in vollständigem Satze zu erfolgen haben, also meist mit Ein-

beziehung des wesentlichen Teiles der Frage, zwar sehr gut für die Anfängerstufen, die überhaupt zu organisiertem Sprechen hingeführt werden sollen oder die auch jedesmal zunächst beweisen sollen, daß sie die Frage aufmerksam angehört haben, muß aber nach oben hin ausdrücklich zurücktreten, um mehr Freiheit der Bewegung im Ausdruck zu geben, um natürliche Rede zu pflegen, um den frischen Fortgang des Unterrichts zu fördern. Einer der gröbsten technischen Fehler ist, daß man eine falsch gegebene Antwort zunächst, wenn auch mit bestimmtester Verwerfung oder Entrüstung, wiederholt, oder auch, daß man sie von einem korrigierenden Schüler mit wiederholen läßt: das Falsche darf überhaupt nicht noch einmal ins Ohr tönen (so wenig wie es auch bei schriftlicher Verbesserung noch einmal mitgeschrieben werden darf); die Verbesserung muß sofort mit dem Richtigen einsetzen. Indessen auch das ganz harmlose Wiederholen richtiger Antworten durch den Lehrer, eine Gewohnheit, die viele annehmen, ist zu verpönen; wenn die Schüler zu hinlänglich deutlichem Sprechem angehalten worden sind, was sie doch sein müssen, ist es überflüssig und im ganzen nur eine Art von unberechtigter Spielerei.

Obwohl größtenteils sich auch in Frage und Antwort vollziehend, kann man doch die Wiederholung als besondere Aufgabe der Unterrichtstechnik besprechen. Als mater studiorum ist sie doch wohl bezeichnet worden, weil sie das Fruchtbare, das dauernd Fruchtbringende ist, weil ohne sie ein Ergebnis des Lernens nicht erfolgt. Sie muß sich durch den Unterricht in mannigfacher Form hindurchziehen: als Wiederholung des Vorgetragenen unmittelbar darauf durch einen Schüler; als Wiederholung am Schluß eines Abschnitts, oder am Schluß einer Lektion, oder in der nächstfolgenden Stunde, oder beim Abschluß eines vollständigen Ganzen; oder in späterem Zeitpunkt, nach längerem Intervall; oder auf einer höheren Stufe. Sie erfolgt entweder gelegentlich, aus Fürsorge, aus Bedürfnis, oder planmäßig, zur Sicherung, als Untergrund für weiteren Aufbau. Sie wird angestellt auf Grund häuslicher Vorbereitung, oder ohne solche, in der Form, in welcher der Stoff ursprünglich behandelt und gelernt worden ist, oder in einer absichtlich veränderten, in anderer Reihenfolge, anderer Gruppierung, von andern Ausgangspunkten aus. Sie dient als Vorbereitung auf bestimmte Arbeiten (Probearbeiten etwa),

als Grundlage für ein entscheidendes Urteil. Sie hat bald mehr den Charakter der Befestigung und bald mehr den der Prüfung, bald auch den von beidem zugleich. Diesen Unterschieden, sowie dem Unterschied der Stufen und der Stoffe gemäß, gebührt ihr ein mannigfach verschiedenes Tempo, ein verschiedenes Maß von Zurückhaltung oder von Hülfe, verschiedener Umfang des zu umfassenden Pensums. Selbstverständlich haben auf unteren Stufen mehr unmittelbare und unvariierte Wiederholungen stattzufinden, auf oberen umfassendere, mehr umformende und mehr Selbständigkeit gewährende oder fordernde. Hier können sie auch eher den Schülern selbst überlassen werden, im ganzen aber möge in diesem Sinne nirgendwo zu viel Vertrauen geschenkt oder zuviel Verantwortung zugeschoben werden. Wiederholungen sind moralisch vielfach unbequem, auch sofern sie leicht Enttäuschungen bringen. Daß sie nicht den geistigen Reiz haben wie das Lehren und Lernen des Neuen, nimmt ebenfalls gegen sie ein; sie bilden für den Zögling wesentlich ein Stück der Zucht (in unserm, nicht dem Herbartschen Sinn); jenen fehlenden Reiz aber durch mannigfache Variation zu ersetzen ist nicht unmöglich. Und hier gerade kann sich der geistvolle Lehrer zeigen, der immer neue Gesichtspunkte findet und neue Seiten dem Gegenstande abgewinnt, während der tüchtige Schulmeister sich in der Ausdauer, unerbittlichen Bestimmtheit und Vollständigkeit erweisen wird. Denn das ist es eben, was eine gute Technik an den Tag bringt oder was man nach ihr bemißt, den tüchtigen Schulmeister, was also noch nicht gleichbedeutend ist mit dem guten Lehrer.

Jener wird sich namentlich auch als solcher bewähren in einer ferneren Tätigkeit, von der wir noch reden müssen, dem Einüben, dessen Technik sich wohl besonders leicht ergibt. Als vorbereitendes Mittel muß gelten ein deutliches Auseinanderlegen, ein Vertrautmachen mit dem Objekt im einzelnen, worauf dann das Hauptmittel reichliche, auch immer mehr beschleunigte Wiederholung ist, auch mannigfach variierende Wiederholung und Verwendung in verschiedenem Zusammenhang. Es ist namentlich bei jungen Schülern nicht schwer, Freude an der durch die Übung zunehmenden Sicherheit zu erzielen, auch Freude an der Präzision und Schnelligkeit der Übung selbst; hier hat ein unschuldiger Wetteifer seine Stelle, die verhältnismäßige Eintönigkeit oder selbst Geistlosigkeit verstimmt

nicht. Auf den oberen Stufen kann die Einübung ohnehin keine wesentliche Rolle mehr spielen. Ein technischer Fehler indessen, der aber mehr als technischen Nachteil bringt, wird beim Einüben auf jenen unteren Stufen nicht selten von virtuosen Lehrern (denn hierin kann man Virtuose sein) gemacht: nämlich eine so weit getriebene Beschleunigung, daß eine nervöse Überreizung stattfindet, die Aufregung sich zum Teil mit einer Art von Angst verbindet und in eine lähmende Wirkung ausläuft. Häufiger noch als beim Einüben unregelmäßiger Zeitwörter findet das beim Kopfrechnen statt.

Auf die Technik der einzelnen Unterrichtsgebiete müßte überhaupt nun noch die Rede kommen. Denn es gibt natürlich eine spezielle didaktische Technik für Rechnen wie Lesen, Rezitieren, Diktieren, Präparieren, Extemporieren, Komponieren, Experimentieren u. a. Aber Beschränkung auf Allgemeines muß hier erlaubt sein; der Geist des Lehramts hängt nicht an den Einzelheiten der Tagesarbeit.

Wenn uns im Vorstehenden vielfach schon als Unterrichtssphäre die Schulklasse im Sinn lag, so ist den besonderen Bedingungen, welchen der *Klassenunterricht* schafft, und den besonderen Aufgaben, die er stellt, doch noch eine Reihe von Betrachtungen zu widmen. Sie mögen hier wesentlich so übernommen werden, wie sie an einer andern Stelle bereits aufgezeichnet wurden.[59])

Das innere Leben einer solchen eng verbundenen Gemeinschaft verläuft nicht einfach als die Summierung des inneren Lebens der einzelnen Mitglieder; die Gemeinschaft wächst zu einer Art von neuem Lebewesen zusammen, mit organischen Vorgängen, mannigfachen und geheimen Beziehungen, durchgehenden Strömungen, einem eigenen Lebenstempo, einem gemeinsamen Geiste. Und dieses Kollektivwesen will nicht bloß beobachtet, verstanden und beherrscht sein, sondern muß auch so geleitet werden, daß dem einzelnen aus seiner organischen Verbindung mit dem Ganzen die möglichsten *Vorteile* erwachsen. Das Zusammensein der vielen übt schon physisch und im Zusammenhang damit geistig eine belebende Wirkung aus. Das Lernen erfolgt vielfach ohne erhebliche geistige Anstrengung und Ermüdung für den einzelnen durchs Ohr, durch die häufige Wiederkehr des Nämlichen im Munde der zahlreichen Mitschüler. Ebenso erhält der Lernstoff eine vollere Klärung durch das Hin- und Her-

wenden für das Bedürfnis all der einzelnen Köpfe, und nicht minder eine vollere Befestigung durch die hier naturgemäß reichlichere Wiederholung. Auch die geistig Bequemen und Langsamen werden wenigstens in ein mittleres Tempo hineingezogen, und die Hastigen und Unruhigen werden durch dasselbe Tempo gezügelt.

Naturgemäß stehen solchen Vorteilen gewisse *Nachteile* oder wenigstens Gefahren gegenüber. Jenes mittlere Geistestempo gefährdet die wirklich gut und die wirklich schlecht Begabten. Die Aufmerksamkeit hat viel Gelegenheit, unbemerkt abzuschweifen. Über dem sich bildenden relativen Maßstab für die Leistungen kann der absolute leicht verloren gehen. Individuelle Vorzüge oder auch Schwächen finden nur schwer die wünschenswerte Berücksichtigung. Diese Nachteile gleichwohl zu vermeiden und jene Vorteile wirklich zur Geltung kommen zu lassen, erfordert sicheres Geschick in der Behandlung der Klassen als solcher, namentlich auch sichere Technik des Klassenunterrichts. Mindestens muß es angestrebt werden, daß die unvermeidlichen Nachteile von den sicher behaupteten Vorteilen überwogen werden.

Daß das gesamte äußere Lebensgebaren ein etwas wilderes ist bei einer Klasse als bei dem erzogenen Einzelnen, versteht sich. Schon verhältnismäßig schwache Regungen finden einen stark erscheinenden Ausdruck. Das alles bedingt für die *Beherrschung* andere Normen als für diejenige einzelner Zöglinge. Etwas mehr vom Tierbändiger wird der Klassenlehrer an sich haben müssen; aus Auge, Stimme und Haltung muß der Klasse der überlegene, feste Wille des Lehrers fühlbar werden; in dem Maße, wie sie selbst nicht Trägerin ruhigen, festen, einheitlichen Willens ist, bedarf sie eines solchen Gegenüber. Weniger wird verlangt scheinen, wenn eine gewisse militärische Art der Beherrschung gefordert wird. Das „Militärische" ergibt sich überall von selbst, wo größere Scharen sicher gelenkt werden sollen. Aber gleichbedeutend sind die militärische Menschenbeherrschung und diejenige in der Schule keineswegs. Übernehmen mag die letztere vom Exerzierplatz Bestimmtheit und auch Kürze der Befehle und der Mahnungen, aber schon der Ton soll nicht derselbe sein; oder er soll wenigstens dem Ton der höheren Offiziere sich nähern, nicht dem der regelmäßigen Exerziermeister niedersten oder niederen Grades. Auch sollen die Gebote,

Aufforderungen, Warnungen und Mahnungen doch nicht geradezu kommandomäßig sein, nicht starre, stereotype Form und seelenlosen Ton haben. Die ganze Art darf eben an das Militärische nur anklingen, es nicht abbilden. Immerhin mögen jüngere Klassenlehrer sich dieser Art etwas mehr nähern, während die älteren den rechten eigenen Kurs der Schule gefunden haben müssen. Am übelsten ist es, wenn Lehrer von innerer Unsicherheit sich der strengen militärischen Formen bedienen wollen, um dadurch sich selbst zu stützen und zu sichern; eine Autorität durch äußere Formen und angenommenen Ton bleibt nicht auf lange Zeit bestehen, die Jugend fühlt das Mißverhältnis von äußerer Strammheit und innerer Schwachheit und durchbricht die Umschanzung siegreich; der Lehrer erleidet eine doppelte Niederlage, da er auch innerlich niemanden gewonnen hat.

Dem Militärischen kommt die Schule weiterhin nahe mit der Platzordnung der Schüler, die in ihren Bänken in bestimmten, regelmäßigen Abständen voneinander sitzen und damit auch „Vordermann nehmen" sollen, obwohl das letztere in einer großen Klasse leicht einen Teil der Schüler dem Blick des Lehrers entzieht; man wird also diesem militärisch-symmetrischen Bedürfnis doch nicht etwa eine wichtigere pädagogische Rücksicht opfern wollen. Ebenso ist es falsch, wenn man von den Schülern andauernd eine so feste körperliche Haltung fordern will, wie von den stramm stehenden Soldaten in Reih und Glied, denen übrigens doch ein „Rührt Euch" in nicht großen Zeitabständen gegönnt wird. Die mitunter durchgeführte Einrichtung, die Schüler kerzengrade dasitzen zu lassen, mit auf den Tisch gelegten Unterarmen und vielleicht fest zusammengefalteten Händen und vielleicht sogar ohne Anlehnung des Rückens, könnte ihre Rechtfertigung nur finden in der Notwendigkeit der Bändigung einer großen Schar durch einen einzelnen Leiter, aber während sie für diesen sehr bequem ist, bedeutet sie den Schülern gegenüber eine Tyrannei, eine Art von Grausamkeit, die nicht zu verantworten ist, namentlich auch körperlich nicht, wie übrigens auch eine auf solcher Grundlage erzwungene Aufmerksamkeit doch vor der notwendig eintretenden Ermüdung nicht stand halten kann. Derjenige ist der beste oder vielmehr der allein gute Klassenlehrer, der seinen Schülern ein möglichstes Maß freier Bewegung läßt und sie dennoch in jedem

Augenblicke vollständig beherrscht. Das Aufstehen der Schüler in dem Augenblicke, wo sie zu antworten haben, bezweckt einerseits die vollere Sammlung und raschere Bereitschaft, andererseits aber auch einen willkommenen Wechsel der körperlichen Lage und eine Belebung von dieser Seite her. Die Art des Aufstehens oder Heraustretens wird wesentlich durch die Beschaffenheit der eingeführten Schulbänke mit bedingt, deren Typen annoch einen unentschiedenen Krieg miteinander führen.

Auch die körperliche Haltung des Lehrers unterliegt aus mehr als einem Gesichtspunkte bestimmten Anforderungen. Daß er eine feste Stelle vor der Klasse einnimmt, erleichtert den Schülern die Konzentration auch der geistigen Aufmerksamkeit, die von ihnen gefordert wird; durch das Vermeiden heftiger oder überhaupt starker oder namentlich ungewöhnlicher Bewegungen und Gebärden muß er ferner zur Bewahrung der Aufmerksamkeit beitragen (wie auch sein Äußeres womöglich nichts Auffallendes und Ablenkendes an sich haben und er sich schon aus diesem Grunde keine grobe Vernachlässigung dieses Äußeren gestatten soll). Stehend wird er im allgemeinen nicht bloß die Schülerschaft besser überwachen als sitzend, sondern auch selbst lebendiger bleiben; doch darf das Stehen für ihn nicht etwa in dem Grade Pflicht sein, daß er durch überlange Dauer desselben sich übermüde und überreize; ebenso soll gelegentlich ruhiges Wechseln seines Platzes ihm nicht verwehrt werden, damit er nicht stets den nämlichen Schülern nahe und den nämlichen fern sei. Wenn einige Lehrer ihrer Schülerschar möglichst dicht auf den Leib zu rücken pflegen, so hat das vielleicht den guten Sinn, daß sie desto sicherer überwachen und desto mehr die Aufmerksamkeit fesseln, auch in desto unmittelbareren Rapport mit den Schülern treten wollen, zuweilen aber ist es auch Ausfluß der disziplinarischen Unsicherheit, die der Lehrer bei sich fühlt.

Zugleich die Pflicht der vorbildlichen Selbstkontrolle und die natürliche Ruhelosigkeit der jugendlichen Schar erfordern volle Pünktlichkeit im Beginn der Lektionen sowie im Schlusse derselben. Insbesondere soll der Lehrer auch nicht viel Zeit verlieren mit der Einleitung der Lektion, mit Vorfragen, mit seiner Toilette, mit Suchen nach dem Ausgangspunkt, und die Frage nach dem, was aufgegeben ist, oder dem Punkte, wo man stehen geblieben ist, muß für ihn nur

eine Form sein, er selbst soll das sehr wohl wissen, wie andernfalls ja eine wirkliche Vorbereitung bei ihm kaum vorausgesetzt werden könnte. Auch soll er der Regel nach sein eigenes Buch bei sich haben und nicht erst eins von einem Schüler entleihen müssen. Für die Pünktlichkeit zum Schlusse spricht die Rücksicht auf das Bedürfnis der Schüler, das objektive, sofern ihnen die Pausen zu ihrer Erfrischung wirklich nötig sind, und das subjektive, sofern sie jeden Abzug an der Erholungszeit als ein Unrecht empfinden und der Lehrer sich ihnen durch das Nichtverstehen ihres Freiheitsbedürfnisses entfremdet. Zu der Pünktlichkeit am Anfang und Ende muß aber hinzukommen diejenige auf der Linie, d. h. der feste Fortschritt der Arbeit, der nicht durch den Zufall der retardierenden Umstände aufgehalten wird, und der beim Lehrer eines entwickelten Zeitsinnes als Grundlage bedarf, wie ein solcher Sinn wiederum ein Stück der feineren Selbsterziehung ausmacht.

Nicht bloß wird das gesamte Tempo des Klassenunterrichts ein frischeres sein als beim Einzelunterricht; auch etwas wie ein fester Rhythmus wird dieser gemeinsamen Arbeit nicht fehlen dürfen. Naturgemäß ist das Tempo durchweg rascher in Sexta und weit ruhiger in Prima, entsprechend dem ganzen Wesen des Unterrichts auf so verschiedenen Stufen, das dort wenig zusammenhängendes Denken einschließt und mehr promptes Hervorbringen; und es ist selbstverständlich ganz anders in einer Religionsstunde als beim Kopfrechnen oder der Einübung griechischer unregelmäßiger Verbalformen.

Wie es für jeden Jugendunterricht Norm ist, daß die einzelne Betätigung nicht zu lange fortgesetzt wird, weil Ermüdung rascher eintritt als bei den Erwachsenen, dagegen der Reiz der Veränderung von besonders großer Bedeutung ist, so ist diese Norm namentlich wichtig im Klassenunterricht.

Nicht ganz leicht ist dabei der rechte Wechsel zwischen den Schülern. Zwar, sie überhaupt alle abwechselnd heranzuziehen, das kann doch nicht als eine eigentliche Schwierigkeit gelten, obwohl es jungen Lehrern durchaus nicht ohne weiteres gelingt und obwohl die Versuchung, die Schwachen allmählich ganz fallen zu lassen, immer groß bleibt und doch bestimmt überwunden werden muß. Denn die sich selbst überlassenen Schüler verkommen nicht bloß geistig, sondern

in gewissem Sinne auch moralisch, nachdem der Lehrer auf ihre wirkliche Beteiligung verzichtet hat. Auch daß man die besonders Guten nach einiger Zeit sich selbst überlasse, ist nicht fernliegend; und ebenso die körperlich Abnormen, wie die Stotternden oder die Schwerhörigen. Die höhere Schwierigkeit liegt aber darin, alle die verschiedenen Schülertypen und Individuen je nach dem Bedürfnis ihrer Natur in Anspruch zu nehmen. Wenn das suum cuique für einen Landesregenten keine leicht durchführbare Regel ist und auch nicht für einen Richter, so ist es auf dem bescheidenen Gebiete des Schulunterrichts verhältnismäßig noch schwerer, sofern in jedem Augenblick der rechte Mann für die rechte Aufgabe gewählt werden und jeder Eigenart die rechte Behandlung zu teil werden soll. Der geschickte und erfahrene Klassenlehrer weiß diese rechte Behandlung zu finden gegenüber den Vordringlichen (er läßt sie vielfach unbeachtet), den Übereifrigen (er dämpft ihren Eifer mit Wohlwollen), den Aufgeregten (er ist ihnen gegenüber um so viel ruhiger), den voreilig Gedankenlosen (er beschämt sie ein wenig oder läßt sie zuweilen sich blamieren), den Zerstreuten (er fragt sie sehr oft, wenn auch nur um Wiederholung des Gesagten), den Fahrigen und Faseligen (er zwingt sie zu recht bestimmter Art und Form der Antworten), den Träumerischen (er wendet sich ebenfalls häufig an sie, weckt sie auf und läßt sie etwas zusammenhängende Gedankenarbeit leisten), den Matten (er sucht sie ohne Schroffheit zu beleben), den Mutlosen und Ängstlichen (er zeigt ihnen, daß sie doch auch etwas leisten können), den Schwachen und Zurückbleibenden (er überläßt sie nicht sich selbst, sondern beschäftigt sie wenigstens mit Wiederholungsantworten oder sonstigen leichten Zumutungen), den besonders Guten (er vergißt ihrer nicht, weil sie „es ja doch wissen und können" würden, noch weniger beschäftigt er sich mit ihnen vorzugsweise, weil es da am flottesten weitergeht, er gibt ihnen zwischendurch schwierige Fragen), ferner gegenüber den Schwerhörigen (er kontrolliert öfter, ob sie auch dem Unterricht folgen konnten, fragt sie besonders deutlich, und gibt ihnen günstige Plätze), den Kurzsichtigen (er wirkt darauf hin, daß sie möglichst dennoch ohne Augenglas auskommen, daß sie nicht mehr als notwendig auf ihr Buch sinken, nicht kleiner schreiben als nötig, daß sie von günstigen Plätzen aus die Wandtafel und Karte dennoch lesen können), den Stotternden (er läßt ihnen viel

Zeit, sieht sie nicht mit gespannter Erwartung an, läßt sie zuerst Atem holen, wird durch ihre krampfhaften Anstrengungen und linkische Hervorbringung nicht irgendwie erregt, hilft zuweilen ein), den schlecht Aussprechenden (er nötigt sie zuweilen unerbittlich zu vollständiger und genauer Lautaussprache), den zum Spielen Geneigten (er sieht ihnen auf die Finger und läßt sie die Hände besonders fest auf den Tisch legen), und so wird er gegen die Lachenden, die Mutwilligen, die Vorsagenden, Ablesenden, Abschreibenden seine Mittel finden und ihnen seine Aufmerksamkeit mit Erfolg zuwenden.

Derartige Sicherheit der Verteilung und Behandlung setzt natürlich ausgiebige Beobachtung der Klasse voraus, und die Beobachtung darf in der Tat in keinem Augenblicke aufhören, nicht bloß um der Erkenntnis jener Eigenschaften willen, sondern auch zur Verhütung unzulässiger Freiheiten oder vielmehr all der kleinen und großen Unarten, die teils in dem jugendlichen Wesen überhaupt stecken, teils gerade durch das Zusammensein mit vielen Gleichartigen und zugleich durch den Druck der Abhängigkeit und des Zwanges hervorgerufen werden. Sie sind eben in diesem Sinne nur eine natürliche Reaktion und erlauben und erfordern, so lange sie nicht häßlichere Züge tragen, eine milde Beurteilung, aber doch eine strenge Beobachtung. Die Aufgabe, gewissermaßen jedem einzelnen in jedem Augenblick ins Gesicht zu sehen oder auf seine sonstige Haltung, dabei des Stoffes zu denken, die Auswahl zu treffen, die eigene Rede zu formen, die Fragen zu gestalten, und etwa auch noch den Buchtext zu verfolgen, scheint in dieser Vielseitigkeit wohl unlösbar; aber sie wird doch von zahlreichen tüchtigen Klassenlehrern mit Sicherheit gelöst und muß denn auch aufrecht erhalten werden. Ein Versinken in das Buch darf immer nur auf Augenblicke stattfinden und läßt sich im übrigen bei der nötigen Vorbereitung und Vertrautheit des Lehrers mit seinem Buchtext vermeiden.

Wie hierin, so ist dem Lehrer vor seiner Klasse eben jedes bequeme Sichgehenlassen versagt. Auch in der Rede, die aller gewohnheitsmäßigen Flickwörtchen (wie also, eben und dergl.), aller unnötigen und geschwätzigen Einleitungs- und Übergangsphrasen sich enthalten muß, übrigens bei aller Sorgfalt doch von Pedanterie fern bleiben, vielmehr ein natürliches Tempo und eine lebendige Modulation bewahren soll.

Auch die Stimme soll der Klassenlehrer nicht in der Weise anstrengen, daß sie diese natürliche Modulation einbüßt, obwohl ihn das Bedürfnis, belebend auf viele einzuwirken, das innere Interesse an seiner Aufgabe und auch die damit sich leicht verbindende Erregung zur Übersteigerung der Stimmstärke treiben mag. Volle Deutlichkeit selbst innerhalb eines großen Klassenraumes ist mit mäßiger Stimmstärke wohl vereinbar. Die Rücksicht auf körperliche Schonung des Lehrers darf dabei entschieden mitsprechen. Andererseits soll diese Rücksicht (ausgenommen bei schon vorhandener Schwäche) nicht soweit führen, daß dauernd geradezu mit leiser Stimme gesprochen wird, obwohl dies von mancher Seite ausdrücklich anempfohlen und damit begründet zu werden pflegt, daß die Aufmerksamkeit der Schüler dann umso schärfer sein müsse. Nur mit Anstrengung dem Gesprochenen folgen zu können, das bedeutet eine unnatürliche Zumutung; es bewirkt auch ziemlich bald körperlich-geistige Ermüdung, die das Gedeihen des Unterrichts beeinträchtigt.

Ebenso soll die Sprache der Schüler bei aller Deutlichkeit innerhalb der Natürlichkeit gehalten werden, an freier Modulation nichts einbüßen, sondern im Gegenteil daran gewinnen (denn auch durch diese hat sich die gebildete Rede gegenüber der straßenmäßigen oder mundartlich-lässigen auszuzeichnen). Der Unterricht darf deshalb nicht, wie leider sehr vielfach geschieht, zum Herausschreien der Antworten, zum Plärren oder Leiern hinführen; das bedeutet, wenn auch auf scheinbar ungeistigem Gebiete, doch eine Versündigung an der auszubildenden Jugend, eine ästhetische Verrohung, einen Gegensatz gegen das wirkliche Bildungsideal. Daß die jungen Knaben ihrerseits dazu gern bereit sind, kann nicht als Rechtfertigung gelten, wenn man diese — freilich alte — Schulunart immer wieder einreißen oder bestehen läßt.

Die Korrektur des Verfehlten soll nicht durch den Lehrer selbst, sondern durch die Mitschüler erfolgen, das muß durchaus Regel sein, und der Lehrer übernehme dieselbe nur da, wo ganz leichte Irrungen ohne jeden Zeitverlust augenblicklich zu tilgen sind, oder andrerseits, wo die Verfehlung so vollständig ist, daß auch die Klasse nicht helfen kann.

Daß jede Frage des Lehrers an die ganze Klasse gerichtet und erst nach kurzer Pause ein Schülername aufgerufen wird, ist selbstverständliche und allgemein bekannte Forderung. Die Ruhe, den

Schüler auch bei etwas zusammenhängenderer Leistung zuerst ausreden zu lassen, scheint übrigens in Schulklassen öfter zu fehlen als beim Einzelunterricht, und das dürfte sich wieder aus der größeren allgemeinen Erregung und Anspannung erklären lassen, auch wohl aus dem Gefühl des notwendigen festen Fortschritts, der unzulässigen Zögerung. Nicht ganz einfach ist in der Praxis die Frage, wie lange der Lehrer bei dem einzelnen Schüler verweilen soll; zum Teil ergibt das freilich schon die Art der Betätigung sowie die Natur der Klassenstufe von selbst, nicht selten aber kann der Lehrer in Sorge sein, ob er nicht durch längeres Festhalten des einzelnen Schülers die übrigen schädige, oder auch ob er über dem raschen Wechseln der Schüler wirklich auf die einzelnen bildend einwirke. Jedenfalls darf er der Aufgabe, zuzeiten auch den Geist des einzelnen in zusammenhängender Weise zu beobachten und zu ziehen, nicht überhaupt aus dem Wege gehen, und er muß es verstehen, dabei doch auch die Klasse gewissermaßen mit in Atem zu halten.

Die größten Vorteile bietet der Klassenunterricht für die Aufgaben der Einübung und Wiederholung. Hier ist, was im Einzelunterricht nicht ohne Pein durchführbar wäre, nur natürlich und anregend: die Dauer und Konsequenz, die stete Wiederkehr in leicht veränderter Form, Gruppierung, Verbindung. Die Ermüdung der Langeweile tritt nicht leicht ein, weil immer wieder andere Aufgaben anderen Schülern zufallen können, weil das Tempo immer mehr beschleunigt werden kann, weil der einzelne nicht zu lange in Atem gehalten zu werden braucht, weil der Wetteifer die ganze Sache fast dem Spiele zu nähern vermag. Gelegentliches Chorsprechen, natürlich auf untere Klassen beschränkt, hat (neben den möglichen didaktischen Vorteilen) besonders belebende Wirkung. Im ganzen wird hier ohne besondere Anstrengung des Geistes vieles durch das Ohr gelernt und durch das Ohr befestigt. Aber auch abgesehen davon erfolgt das Lernen durch die Mitschülerschaft, durch ihr Können wie ihr Irren, leichter und natürlicher als durch die alleinige Arbeit des Lehrers. Auch die bis zur Vorbildlichkeit guten Schüler bleiben dem schwächeren Mitschüler doch immer verständlicher und erreichbarer als der Lehrer selbst. Und die Benutzung dieser Guten zu vorbildlichen Leistungen bildet eine weitere Norm für den Klassenunterricht.

XIII.

Zur Kunst des Unterrichts.

So wenig es für den Handwerker oder technischen Arbeiter gut sein mag, wenn er durchaus ein Stück Künstler sein will, so notwendig ist es für den, der eine geistige Technik beherrschen soll, immer zugleich über die bloße Technik hinauszustreben; und so hat denn auch diesmal unsere Besprechung des einen Gebiets uns mehrfach schon über die Grenze zum andern hinüberblicken lassen. Eine vollkommene Beherrschung von Technik samt Methode wäre keine Vollkommenheit. Jede Regulierung bringt der Natürlichkeit Gefahr; und die Bewahrung der Natürlichkeit trotz aller Regulierung, trotz aller Beobachtung der Regeln und Normen, wird das erste Stück der Kunst heißen dürfen. Das sieht dann vielleicht ganz und gar nicht nach Kunst aus, wie auch auf andern Gebieten oft die Bewahrung der Natur der höchste Sieg der Kunst ist.

Für uns handelt es sich da zunächst um sehr einfache Dinge. Schon die Verbindung verschiedener miteinander konkurrierender Rücksichten der Methode oder Technik erfordert persönliches Geschick; Geschick oder Takt erfordern auch manche der alltäglichen Operationen, der augenblicklichen Maßnahmen: das angemessene Tempo, der rechte Wechsel der Übungen und der heranzuziehenden Schüler, eine anregende Gestaltung der Wiederholungen, ein treffendes und rasches Zurechtrücken des Halbgelungenen, die Bildung der methodischen Einheiten, mehr noch: die rechte Unterscheidung von Großem und Kleinem bei allem Ernst auch dem Kleinen gegenüber, der richtige Ton für jede Klassenstufe und namentlich das Gefühl für die wirk-

lichen inneren Bedürfnisse der Klassen, ja der jedesmaligen Schülerschaft. Ferner wird ein Gebiet wie das der Fragestellung im entwickelnden Unterricht immer ganz wesentlich Sache der persönlichen Kunst bleiben, wie schön sich auch die einzelnen Regeln dafür auseinanderlegen lassen. Auf ein Abrunden des Geradlinigen, ein Vermeiden des Pedantischen, Überwinden des Eintönigen kommt es vielfach an, und auf Innehalten des rechten Maßes nicht minder. Wie viel kann gefehlt werden, indem zu viel Erklärung gegeben wird da, wo es ganz wesentlich auf unmittelbare Wirkung ankommt, oder zu viel trockene Übung vorgenommen wird, wo es sich wesentlich um Verständnis handelt! Die ganze Pflege des Interesses oder namentlich der verschiedenen Arten des Interesses im Herbartschen Sinne nach bloß methodischen Normen kann äußerst unfruchtbar bleiben oder sogar mehr ertöten als beleben; sie ist Sache persönlichen Könnens, und die Mittel sind zum Teil feinere als Worte.

Aber auch alle jene so einfach scheinenden Eigenschaften, die man vom Unterricht im allgemeinen zu fordern pflegt, damit er seinem Zweck entspreche, machen Bestandteile der Unterrichtskunst aus: also, daß der Unterricht klar sein soll, anschaulich, lebendig, interessant, oder wie man die einzelnen Anforderungen sonst formulieren mag. Halten wir uns indessen sogleich an die hier gegebene kleine Reihe. Was ist's in Wirklichkeit, was sie vom Lehrer verlangt? Damit der Unterricht klar sei, muß der Lehrer vor allem sich selbst über seine Sache klar sein, was man sehr oft zu sein glaubt, bis sich beim Lehrensollen selbst das gebliebene Maß von Unklarheit fühlbar macht; Klarheit zum Lehren ist überhaupt mehr als hinlängliche Klarheit des eigenen Verstehens; und auch das letztere trübt sich unmerklich in einem gewissen Zeitraum, so daß man nicht versäumen darf, auch das längst Bekannte aufzufrischen. Übrigens ist, was für Männer klar ist, es damit noch nicht für Knaben oder selbst Jünglinge. Es kommt eben zu der Notwendigkeit, sich klar zu sein, die Aufgabe, klar zu machen. Und vor diese Aufgabe gerade wird der Lehrer sehr früh gestellt auf den untersten Stufen, und hier ist dieselbe bedeutungsvoller als oben. Ist es etwa ein Mittel zur Sicherung des Verständnisses, daß man die Schüler auffordert, sich zu melden, wo ihnen etwas unklar geblieben ist? Daß dies selten benutzt wird, ist psychologisch sehr erklärlich; abgesehen von anderen Gründen, weiß

der Schüler immer selbst, ob sein Verständnis das rechte und genügende ist? Die Jugend begnügt sich ganz gern mit Worten, Kinder mit bloßem Wortklang, Jünglinge mit Phrasen. Als sachliche Mittel zum Klarmachen dienen: Teilung und Zergliederung, Unterscheidung, Vereinfachung, Analogie und Exemplifikation, namentlich Heranziehung des Bekannten und des Konkreten. Aber auch gewisse Hülfen persönlicher Art sind von Wert: Ruhe der Haltung und Sprache, im Gegensatz zu Aufregung und Hast; oft tut schon die Betonung viel zur Erleichterung der Auffassung, und oft ist eine bloße Wiederholung wirksam, damit das Verständnis sich allmählich von selbst einstellt. Das das Streben nach Klarheit den Lehrer zu weit führen und daß sein Unterricht darüber pedantisch und langweilig werden kann, braucht kaum gesagt zu werden: die Wirklichkeit freilich fordert zu diesem Hinweis immer wieder heraus.

Anschaulichkeit mag einfach als eins der Mittel zur Klarheit betrachtet werden; sie hat aber doch noch ihre besondere Bedeutung; jedenfalls kann man begrifflich völlig klar unterrichten, ohne anschaulich zu sein, und man übt durch Anschaulichkeit noch eine besondere Wirkung, wie Klarheit sie nicht mit sich bringt. Es ist allenthalben ein Vorzug, anschaulich darzustellen, auch erwachsenen Hörern ist es sehr erwünscht, erleichtert es die Auffassung wie das Festhalten; der Jugend gegenüber ist es gewissermaßen geradezu Bedingung der rechten Erfassung. Was im Unterricht zu übermitteln ist, fällt nur teilweise in das Gebiet des sinnlich Anschaulichen; zum Teil kann es wenigstens durch sinnliche Anschauungsmittel unterstützt werden; zum großen oder größten Teil aber kann es anschaulich gemacht werden nur durch die inneren Mittel der Darstellung. Wie mannigfaltige Hülfen aus dem ersteren Gebiet bei einer guten Schulausstattung heutzutage zur Verfügung stehen und herbeigezogen werden können, ist in einem früheren Zusammenhang bereits besprochen, auch darauf hingedeutet worden, daß das Anschaulichmachen vermittelst der Anschauungsmittel sich nicht von selbst ergebe. Erste Voraussetzung ist wohl, daß dem Unterrichtenden selbst das Objekt recht lebendig vor Augen steht, und sehr schätzbar ist, wenn er seinerseits es nicht bloß aus dem Bilde und Büchern kennt, wenn er in der wirklichen Welt sich ziemlich reichlich umgesehen hat, und ebenso, wenn er mit eigenen nicht zu kümmerlichen Worten zu deuten ver-

mag; schätzbar ferner auch, wenn er selbst manches Abbild vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen vermag. Ein völliges zeichnerisches Ungeschick sollte als wirklicher Mangel bei jedem Fachlehrer betrachtet werden. Was er etwa zu Hause von Anschauungsmaterial für seine Schüler selbst herstellt, wird jedenfalls erhöhtes Interesse bei diesen finden.

Weitaus das Wichtigste bleibt aber freilich die Fähigkeit, das Unsinnliche durch die Sprache anschaulich zu machen. Dazu vermag schon Physisches erheblich zu wirken: Gruppierung und Pausen, Modulation und Betonung, der Widerklang des Inhalts in dem Stimmton, das sind hier sehr natürliche Mittel. Darüber hinaus aber liegt die Anwendung treffender und nicht zu gewöhnlicher — übrigens auch nicht gehäufter — Epitheta, bildlicher Wendungen, die noch als solche empfunden werden, und natürlich zwischendurch auch vollständigerer Bilder, Vergleiche, Parallelen, Beispiele, namentlich aber das Meiden aller entbehrlichen Abstraktion. Es muß sich ein Gefühl für das bilden, was der Schüler im Geiste anzuschauen vermag. Die Fähigkeit anschaulicher Rede beruht zum Teil auf natürlicher Anlage und bildet ein wichtiges Stück der natürlichen Lehrbegabung; es gehört dazu eine gewisse Beweglichkeit der Phantasie nebst Lebendigkeit des Empfindens, und im Zusammenhang damit eigenes leichtes Anschauen, aber auch Bereitschaft des Gedächtnisses für Beispiele und dergleichen. Sicherlich aber kann man auch hier durch Selbsterziehung hinlänglich gewinnen, was die Natur nicht ohne weiteres verliehen hat.

Daß der Unterricht *lebendig* sei, liegt natürlich nicht bloß am Tempo, von dem schon die Rede gewesen ist, obwohl ein schleppendes oder mattes Tempo selbstverständlich der Lebendigkeit widerspricht; namentlich muß der Lehrer da zu treiben und zu beschleunigen wissen, wo Denkfaulheit oder Schwerfälligkeit der Schüler oder einzelner Schüler mit ihren schleppenden Leistungen den Unterricht verlangsamt. Unnatürliches darf er darum nicht verlangen, muß z. B., wo es auf Nachdenken ankommt, auch Zeit lassen, darf nicht erwarten oder fordern, daß das im einzelnen wohl Vorbereitete nun auch sogleich im Zusammenhang rasch vollzogen werde, oder daß das Memorierte von allen in gleich fließender Weise wiedergegeben werde, oder daß überhaupt alle das gleiche Tempo des Denkens und

Redens inne halten, oder daß etwas vom Lehrer Vorgemachtes alsbald mit derselben Geschwindigkeit, in derselben Sicherheit des Zusammenhangs nachgemacht werde. Nebenbei sei bemerkt, daß übergroße Lebendigkeit des einen aus einer Gesellschaft geradezu innerlich verlangsamend auf die anderen einwirken kann: verlangsamend oder aber aufregend, verwirrend. Ebenso wie auf die Wesensverschiedenheit der Schüler, ist ferner auf die Arten der Betätigung Rücksicht zu nehmen. Wo es gilt zu denken und zu suchen, oder wo mehr nur wiederzugeben oder nachzuahmen ist, oder zu wiederholen, zu üben, da ist natürlich jedesmal ein anderes Tempo am Platze. Natürlich, aber nicht ohne daß dieses natürliche Gesetz in der Wirklichkeit oft verletzt würde: man findet ein gleichmütiges Abwarten, wo nur rasche Leistung Wert hätte, und ein Treiben und Jagen, wo Ruhe und Geduld nötig wäre. Zur rechten Lebendigkeit gehört eben die rechte Wahl des Zeitmaßes, denn jene bestimmt sich von innen her, nicht äußerlich, will nicht gegen das Natürliche sich durchsetzen, sondern nur über die spröde Natur siegen.

Auch über die eigene Natur muß der Lehrer zu siegen trachten. Manchem ist die wünschenswerte Lebendigkeit von Natur gegeben, etliche haben zu viel Feuer oder wenigstens Unruhe, andere bedürfen der Steigerung ihres natürlichen Zeitmaßes, oder erliegen früh der Ermüdung. Guter Wille kann doch viel dazu tun, dem eigenen Wesen das nötige Leben abzugewinnen. Es kann freilich auch eine künstliche Lebendigkeit entstehen, die nicht standhält, und es kann eine verkehrte da sein: Ruhelosigkeit, die die Schüler aufregt, Hast, die sie verwirrt, Reizbarkeit, die sie ängstigt und unsicher macht, Ungeduld, die nichts Ordentliches reifen läßt, um vom Schreien und Schelten ganz zu schweigen (von dem aber die Wände der Schulstuben keineswegs schweigen, sondern vielerorten reichlich widerhallen). Noch in anderer Weise übrigens, als dem persönlichen Unterrichtstempo, ist die rechte Lebendigkeit vom Unterrichtsbetrieb abhängig. Leicht wird die Buchmäßigkeit des Unterrichts ein Hemmnis derselben, das Abhängen vom Buche, das Versinken ins Buch, das Kleben daran, das Brüten darüber! Der Lehrer vor allem muß von seinem Buche möglichst unabhängig sein, aber auch der gesamte Unterricht kann und soll zu einem weit größeren Teil frei vom Buche verlaufen, als bis jetzt zu geschehen pflegt. Ebenso muß der Lehrer,

wenn gesunde Lebendigkeit nicht zu Schaden kommen soll, nicht zu sehr abhängig sein von seiner Präparation, weder der sachlichen noch der formal-didaktischen; wer nur nach vorher ausgearbeitetem Schema seine Stunde geben kann, kann überhaupt noch nicht recht unterrichten; alles Methodische kann nur eine Art von Knochengerüst bilden, noch keine lebendige Organisation. Einen großen natürlichen Vorteil im Sinn der zu erzielenden Lebendigkeit ergibt übrigens, gegenüber dem Privatunterricht, die Vielheit der Schüler in einer Klasse, mit der Möglichkeit raschen Wechsels, gegenseitiger Anregung, starker Spannung, und dem Bedürfnis exakter Regelung. Freilich vermag gerade die weitgetriebene Regelung, wenn sie zur Unterwerfung alles freieren Lebens und seiner Regungen wird, auch das eigentliche Leben zu ertöten: über die äußere Lebendigkeit geht die innere, und sie erst bildet das rechte, das schöne Ziel.

Dazu gehört denn unter anderm auch, daß der Lehrer die einzelnen wirklich innerlich in Bewegung setzt, daß er auch die schwer Beweglichen nicht leicht links liegen läßt, nicht den rasch mit dem Worte oder auch dem Denken Fertigen das Wort zu sehr läßt, nicht selbst zu vieles gratis dazwischen gibt, und zugleich, daß er, obwohl berufen, der Jugend gegenüber den Ernst zu vertreten, den Ernst des Sollens, der Arbeit, der Lebensreife, doch nicht einen Ernst entfaltet, der erdrückend wirkt, oder lähmend, oder ängstigend, entmutigend, abstoßend. Auch Scherz und Humor werden nicht ganz entbehrlich sein, wo innere Lebendigkeit herrschen soll. Scherz und Humor in der Schule spielen zu lassen, ist freilich kein ganz ungefährliches Spiel. Es kann sich nicht darum handeln, Späße zu machen und seine Späße belachen zu lassen: das Belachen der Späße des Vorgesetzten, das in der Welt der Erwachsenen sehr üblich ist, führt von Respekt und Verehrung geradezu hinweg; mit solchen Gelegenheiten „verdirbt man den Charakter". Nicht geschmackvoll ist es namentlich, Späße auf Kosten der Abhängigen zu machen, einzelner derselben etwa vor den Ohren der andern. Noblesse oblige: die höhere Stellung und Macht verpflichtet um so mehr zur Zurückhaltung. Über die Mißlichkeit der Ironie in der Erziehung ist schon oben gesprochen worden. Ein gelegentlicher Sarkasmus ist gleichwohl gewissen Naturen gegenüber am Platze. Dergleichen sind aber gewissermaßen Kräfte aus der Unterwelt, verglichen mit dem Humor,

der aus oberen Regionen stammt, der nicht ohne Herz ist, der verbindet oder löst, überbrückt, versöhnt. Dem ganz Humorlosen fehlt ein Stück des gesunden inneren Lebens, auch in der Schulstube.

Aber der Unterricht soll auch interessant sein! Eine Forderung, die scheinbar sehr hoch geht, die man vielleicht geradezu in einem Widerspruch findet zu dem Wesen der Schule. Indessen vielleicht deutet diese Meinung nur zurück auf eine mangelhafte Ausführung des Unterrichts! Interessant zu unterrichten, ist vielleicht nur gewissen Ausnahmen, nur den vereinzelten „geistreichen" Lehrern gegeben? Und die Mahnung „unterrichte interessant" käme auf die bekannte Wolfsche „habe Geist" hinaus![60]) Ein verzweifelter Imperativ, und vielleicht ein gefährlicher. Aber abgesehen von persönlicher Begabung, wird der Charakter des Interessanten sich behaupten innerhalb der Regelmäßigkeit der Werktagsarbeit? Und erlaubt es auch nur der Zweck der Schule, die an Pflicht und Arbeit gewöhnen soll auch ohne Reiz? oder das Verhältnis der jugendlichen Natur zu der hier unentbehrlichen Gebundenheit? Aber andrerseits muß die Jugend doch auch noch leichter zu interessieren sein, als die mehr oder weniger abgestumpften Erwachsenen. Und jedenfalls gibt es nicht nur Gebiete, die dem jugendlichen Sinn an sich interessant zu sein pflegen und somit unschwer interessant zu machen sind, auch wohl besondere Seiten und Formen derselben für die verschiedenen Altersstufen, sondern es gibt doch auch für allerlei Fächer und Betätigungen greifbare Mittel, um das Interesse immer wieder anzuregen, und es gibt außerdem noch ein persönliches Mittel sehr schlichter Art, nämlich dies, daß der Lehrer selbst von Interesse für seinen Gegenstand bewegt wird. Damit er aber dies bleibe, muß er sich über das Bedürfnis der unmittelbaren Unterrichtsaufgabe hinaus studierend oder doch sinnend damit beschäftigen.

Um jedoch etliches Einzelne anzuführen, so kommt es z. B. darauf an, alles Poetische so zu wählen, daß ihm das innere Leben und Sehnen der Jugend entgegenkommt, und so zu behandeln, daß dieses schöne Füreinander nicht verdorben wird: wobei denn edler Vortrag mehr Dienste tun wird als breite Interpretation, und einzelne Durchblicke mehr als erschöpfende Analyse. Daß etwas unerklärt, etwas geheimnisvoll, etwas nur zu ahnen bleibt, ist kein Schade, ist fast

Bedingung des echten Interesses. Bei der Dramenlektüre mögen auch Ausblicke auf die theatralische Darstellung vorkommen, und leichte Andeutung derselben in Stimme, Blick, Kopfbewegung, Pausen, auch vielleicht Gebärden braucht der geschickte Lehrer nicht zu scheuen. Die gesamte Lektüre der fremden Sprachen ist oft ihres natürlichen Interesses verlustig gegangen durch das Zudecken des Inhalts mit lauter sprachlichen Erörterungen. Daß dieselbe ausdrücklich auch mit Rücksicht darauf gewählt werde, was der jungen Lehrerschaft stofflich interessant sein muß, sollte sich von selbst verstehen. Bei den neueren Sprachen darf deshalb ausdrücklich auch Unterhaltendes sein Recht beanspruchen. Bei der Beschäftigung mit antiken Autoren oder der antiken Welt erwecken Interesse auch vergleichende Durchblicke auf Neueres und Gegenwärtiges, bei aller fremdsprachlichen Poesie gelegentliche Blicke auf Parallelen aus unserer deutschen Dichtung und ebenso bei aller fremden Poesie die gelegentliche Vorführung einer (nicht bloß äußerlich korrekten) Nachdichtung. Bei lebenden Sprachen schadet es dem Interesse nicht, sondern wirkt tatsächlich belebend darauf ein, wenn die Verwendbarkeit in der wirklichen Welt zur Sprache kommt, ja mit einen Ausgangspunkt für die Behandlung bildet. Es wird damit nicht an einen niederen Utilitarismus appelliert, sondern es hat etwas Befreiendes und Beschwingendes, wenn der Blick von der Schulstube hinaus in das Leben, mit den mannigfaltigen sich ankündigenden Situationen, Schwierigkeiten, Aufgaben gelenkt wird.

So ist es auch für den Unterricht in der Mathematik rätlich, daß man zur rechten Zeit auf die großen praktischen Verwendungsgebiete für die streng abstrakten Theorien hinweist, und auf die darauf ruhenden großartigen Erfolge innerhalb der Welt der Technik: ein Gefühl von der jäh und stolz wachsenden Herrschaft der Wissenschaftsgeister über die Stoffe und Kräfte der Natur innerhalb unserer Kulturperiode darf auch schon dem dieser Kultur entgegen Wachsenden ein wenig die Brust schwellen. In der Naturgeschichte sei es das Leben der Tier- und auch Pflanzenwelt, das in den Mittelpunkt gestellt das Interesse sichern wird, auch in der Erdkunde vor allem das Leben der Erde, und das Leben der sie bewohnenden Menschenarten, nicht bloß der aus den fernsten Regionen, sondern auch aus ziemlich benachbarten, aber gerade nach ihrem Leben meist noch viel zu fremden. Daß bei allen exakten oder den exakten verwandten

Wissenschaften des oft so reichen und oft so schweren Lebens der großen Förderer, Entdecker, Erfinder gedacht werde, ist ein weiteres Mittel, Interesse zu sichern, welches hier von einer ganz andern Seite her — und zwar einer so zweifellos sympathischen — belebt wird. So aber wird überhaupt oft durch unerwartete Verknüpfung, durch das „Hinübersehen aus einer Scienz in die andere" die Aufmerksamkeit zu erhöhen sein. So wird in der Geschichte die Einverwebung von stofflich hergehörigen Gedichten wirken, oder auch von Fragmenten der Quellen. Daß in dem letztgenannten Lehrfach lebendig persönliche Züge statt abstrakter Charakteristik, packende Schilderung von Situationen anstatt wohlformulierter Zusammenfassungen, daß hier und anderswo mitunter auch die bloßen Probleme zu geben sind statt fertiger Urteile: das alles gehört hierher.

Nichts darf dem ernsten Lehrer ferner liegen, als seinen Unterricht pikant machen zu wollen: aber darum ist nicht jede Würze zu meiden. Anregung des Gefühls oder der Phantasie zwischen verstandesmäßiger Betätigung, Anregung des persönlichen Urteils, Gelegenheit zu freierer Selbstbetätigung, das sind — neben jenen Durchblicken der verschiedenen Art — gesunde Mittel, den Unterricht zu würzen oder interessant zu machen. Und natürlich vermag in diesem Sinne auch manches zu wirken, was vorher als Mittel der Lebendigkeit oder der Anschaulichkeit erwähnt ist. Psychologische Tatsache ferner ist, daß der Unterricht eines im übrigen persönlich beliebten Lehrers leichter auch interessant gefunden wird als der eines kalten, fremden, unsympathischen: das Wohlgefühl, das die Sympathie begleitet, ist ein günstiger Boden für Empfänglichkeit überhaupt. Dies gilt nicht bloß für Mädchenschulen. Trotz allem aber muß man nicht verlangen, daß den jungen Schülern nicht lieber als der interessante Unterricht ihre Spielpausen seien oder ihr freier Nachmittag lieber als die beste Schulstunde, ihr Hinträumen lieber als die schönste Belehrung. Auch wird man selten hören, daß die ehemaligen Schüler in einer späteren Periode von viel interessanten Schulstunden reden: darauf kommt es auch gar nicht an, wenn sie nur später die Fähigkeit beweisen, Interesse zu nehmen, und zwar an dem, was wahrhaft Interesse verdient.

Wenn es so versucht worden ist, an einer Reihe von wünschenswerten Eigenschaften zu erläutern, was zur Kunst des Unterrichts

gehöre, so ist diese Kunst schließlich nichts so ganz Einheitliches; und wie wir nach all den allgemeinen Regeln der Technik schließlich darauf hinweisen mußten, daß es noch eine besondere Technik vieler einzelner Operationen gebe, so muß nun nach oder innerhalb der allgemeinen Kunst mehrerer Künste gedacht werden, die es — miteinander oder je nach den Lehrfächern einzeln — zu beherrschen gilt. Hat der Ausdrück „Künste", wofern es sich nicht ausdrücklich um die schönen Künste handelt, nicht gerade einen sehr hohen Klang, so dient er uns hier doch am besten zur Bezeichnung der Aufgaben. Es handelt sich freilich zum Teil um so einfache Dinge, daß sie bei jedem einigermaßen gebildeten Mann selbstverständlich scheinen mögen. Aber man unterschätze nicht, was es dabei doch zu lernen gibt und wie viel durch Stümperei verfehlt werden kann. Beginnen wir mit dem Allerelementarsten, der Kunst des Sprechens. Sie bedeutet für den Lehrer nicht entfernt, was sie für den Advokaten, den Prediger, den Parlamentarier bedeutet; seine Aufgabe auf diesem Gebiet ist bescheiden; eine größere, eindrucksvolle Rede vor einer größeren Öffentlichkeit zu halten, ist nur ganz selten sein Los. Seine gewöhnliche, so viel unreifere Zuhörerschaft bringt ihn in die Gefahr, daß er sich gehen lasse; die viele Kleinarbeit des Abfragens, Korrigierens, Explizierens hält ihn leicht von der Gewöhnung an zusammenhängende Rede ab; höheres oratorisches Streben kann ihn beim Jugendunterricht geradezu auf den Irrweg führen. Immerhin muß er namentlich innerhalb gewisser Fächer zusammenhängenden Vortrags fähig sein; er sollte aber auch außerdem seine Sprache in allen Momenten unter Kontrolle halten, im Ausdruck immer vorbildlich bleiben und, was man in Deutschland bis jetzt gar nicht oft genug betonen kann, auch in lautlicher Hinsicht sich über die Lässigkeit der Mundart erheben und wenigstens die auffallendsten Partikularismen überwinden. Daß dies zusammengenommen nicht so wenig ist, wie man glaubt, kann man von jedem Schauspieler erfahren. Herrscht auf diesem Gebiete bei uns noch viel Eigensinn und — man muß doch wohl sagen: bäurische Sprödigkeit, so wird ja wohl der zunehmende Verkehr zwischen den Angehörigen verschiedener Landschaften das Bedürfnis der Angleichung steigern, was doch schließlich ein nationales Bedürfnis heißen darf, mit der Einheit nationalen Fühlens im Zusammenhang steht. Es bleibt darum doch ganz erwünscht,

wenn der Lehrer zu einem Schüler auch einmal vertraulich und eindringlich in heimischen Wendungen reden kann. Weit wichtiger freilich, daß er überhaupt zu seinen Schülern wirkungsvoll zu sprechen vermag, was zum wesentlicheren Teil an tieferen persönlichen Eigenschaften hängen wird, aber zum Teil doch auch an der Herrschaft über den Ausdruck: und zwar handelt es sich vor allem um das rechte Maß und Gewicht des Ausdrucks. Darauf los reden, mit Übertreibung und Schiefheit (und beides hängt ja nahe zusammen), im Affekt etwa auch dem Vulgären anheimfallen, das kann nicht wirkungsvolles Sprechen heißen, das heißt wirklich von der einfachen Kunst des Sprechens allzu weit entfernt bleiben.

Leichter noch als diese scheint ja wohl die Kunst des Lesens. Und doch sind gute Vorleser — nicht bloß künstlerisch gute, sondern schon solche für den Hausgebrauch — bei uns nicht häufig, und auch unter den Lehrern seltener, als diese selbst glauben. Allerdings gehört dazu nicht gar wenig, Physisches und geistig-Seelisches muß sich hier eng verbinden, Deutlichkeit und Vollständigkeit der Laute, Haushalten mit Atem und Stimmstärke, Wahl und Wechsel des Tempo, Hindurchtönen des Stimmungsinhalts, Fähigkeit des Aufschwungs und der Dämpfung und so manches Unscheinbare sonst kommt in Betracht, und bei allem, was durch seine sprachliche Form etwas bedeutet oder wobei diese sprachliche Form etwas bedeutet, ist doch sehr wünschenswert, daß der Lehrer es lebendig vorzuführen vermöge, in deutscher oder fremder Sprache, Vers oder Prosa. Bei den fremden Sprachen, den lebenden wenigstens, erwachsen hier allerdings noch besondere technische Aufgaben, aber das Wichtigste, wie es so eben angedeutet wurde, ist doch den verschiedenen Fällen gemeinsam. Unsere jahrhundertelange Gewöhnung an das unlebendige Buchstabenlesen hat hier eine große Verkümmerung des rechten Sinnes eintreten lassen; es ist eine der freundlichsten Aufgaben der nächsten Zeit, hier aus der Verdumpfung zum Leben zurückzuführen. Am unerfreulichsten ist die weitverbreitete Gleichgültigkeit gegenüber dem Lesen von Versen, wo namentlich bei denjenigen aus fremden Sprachen die Analyse der äußerlichsten Seiten der Form oft auf lange Zeit eine innere Beziehung zu der Poesie selbst, zu ihrer inneren Form in trauriger Weise zurückdrängt. Ein Lehrer, der selbst wirkliches Gefühl für diese Form im feineren Sinne hat, wird das nicht ertragen

können und wird auch seine Schüler durch sein vorbildliches, lebendiges Lesen ziemlich rasch in die rechte Richtung hineinziehen. Von dieser rechten Richtung bleibt man auch weit entfernt, wenn alles, was Verse heißt, mit einem gleichmäßigen Pathos übergossen wird, wie das leider noch immer nicht unerhört ist.

Dies führt sogleich hinüber zu der Kunst des Rezitierens oder Deklamierens, für die sich freilich nicht in wenig Sätzen Anweisung geben läßt, die ja auch nur die Lehrer der Muttersprache oder der Sprachen und Literaturen überhaupt angeht, die aber diesen wenigstens zu empfehlen viel Ursache ist. Die Pflege dieser Kunst — die eine bescheidene Kunst auch beim Lehrer bleiben, nur zu bescheidener Höhe aufstreben mag — soll einen Zug der Freudigkeit in das Unterrichtsleben bringen, soll nicht bloß für öffentliche Schulfeiern Bedeutung haben, eine Bedeutung, die gar nicht die alleredelste ist. Um so edler ist die, ein wertvolles Gedicht, das die Erklärung leicht zu zerpflücken in die Gefahr kommt, durch lebendigen Vortrag gewissermaßen nachzuschaffen und es zu vollerer und zugleich unmittelbarer Erfassung zu bringen, zugleich auch die Freude an der Muttersprache (oder an schöner Sprache überhaupt) zu erhöhen. Und sofern diese Kunst doch auch bei den Schülern gepflegt werden soll, ist darin ein nicht zu verachtendes Stück persönlicher Schulung, ja Erziehung zu sehen. So gilt es denn, das rechte Maß von Energie für die gesamte Artikulation aufzuwenden, den Klanggehalt der Worte und Laute voll auszuschöpfen, Tempo und Pausen und Stimmmodulation recht zu handhaben, den schematischen Rhythmus zwar nicht preiszugeben, aber doch von innen heraus zu variieren, zu vergeistigen, namentlich aber auch jeder falschen und inferioren Manier, wie dergleichen bei Halbgebildeten und nicht zum wenigsten auch in Schulen in Blüte steht, zu widerstehen oder über sie hinauszuführen. Auch bei diesen bescheidenen Bestrebungen muß es doch schöne Natur sein, die als Ziel der Kunst vorschwebt. Daß der Massenunterricht der ganzen Aufgabe ungünstige Bedingungen bietet, ist unverkennbar, und darüber obzusiegen wird innerhalb dieser Kunst eine besondere Kunst erfordern. Außerdem steht die Sprödigkeit der jugendlichen Natur, der deutschen Jugend wenigstens und zumeist gewisser Jahre, erschwerend entgegen: doch diese Sprödigkeit ist zum großen Teil erst innerhalb des Schullebens entstanden und die vorherrschende Behandlung des Unterrichts

ist daran nicht unbeteiligt. So mag denn auch nicht mehr als eine Art von Basrelief des Vortrags hier das Schulziel sein: volleres Herausarbeiten der Wirkungen bleibe der Sphäre der wirklichen Kunst überlassen.

Eine zweite Gruppe bildet die Kunst des Erzählens mit der des Beschreibens und des Schilderns. Wiederum muß die Täuschung abgewehrt werden, als ob sich das nötige Können hier von selbst verstünde, ja als ob namentlich die erstgenannte Aufgabe des wissenschaftlichen Lehrers kaum recht würdig sei, auch innerhalb des höheren Schulunterrichts keine breite Stätte haben solle. Und doch heißt es auch da auf allen Stufen und in den verschiedensten Fächern regelmäßig oder gelegentlich erzählen können, biblische Geschichten, Märchen, Mythen und Sagen, Dichtungsinhalt, Biographie, Weltgeschichte, und die letztere namentlich in angemessenem Ton und Geist auf den sich folgenden Stufen. Daß das alles so viel wie ein bequemes Ausruhen innerhalb des ernsten Unterrichts bedeute, kann nur etwa ein grammatistischer Pedant meinen. Es gilt die jungen Seelen in den Bann des Inhalts zu ziehen, es gilt die wünschenswerten Eindrücke hervorzubringen, es gilt zugleich sprachlich vorbildlich und stofflich exakt zu bleiben. Einigen ist die Gabe des wirkungsvollen Erzählens von Natur verliehen, und sie treiben es dann auch wohl mit Freude an der Sache; allerlei kleine Kunstmittel kommen dabei zur Entfaltung, und ganz persönliche Eigentümlichkeiten wirken unterstützend. Andern pflegt der Versuch, etwas vor einem Zuhörerkreise wirkungsvoll nachzuerzählen, auffallend zu mißlingen. Für die Schule können wir uns nicht an zufällige persönliche Gaben halten; es handelt sich auch nicht um einen persönlichen Erzählererfolg. Was läßt sich von allgemeinen Normen gewinnen?

Sicher ist völliges Innehaben des Stoffes eine erste Bedingung auch als Grundlage ruhiger Selbstgewißheit beim Erzähler; damit er anschaulich erzähle, muß der Stoff klar vor seiner eigenen inneren Anschauung stehen, klar und geordnet; um so weniger wird ein Vorwegnehmen stattfinden oder ein nachträgliches Einschieben oder Zurechtrücken nötig werden. Ein Suchenmüssen des Ausdrucks ist übel, aber auch matter, schiefer und — was wichtig ist — zu sehr gesteigerter Ausdruck wirken nachteilig. Ebenso wirkt unbestimmter

Ausdruck: bestimmte Namen, Daten, Zahlen sind nicht zu scheuen, wenn sie auch für den Lehrzweck entbehrlich wären oder garnicht unter denselben fallen sollen. Desgleichen ist eine gewisse Stereotypität durchaus nicht zu scheuen, in den charakterisierenden Epithetis, in den Formen der Anknüpfung: es liegt darin sogar ein stilles Mittel zur Erhöhung der Wirksamkeit, mindestens gilt das für untere Stufen. Daß auch aller abstrakt zusammenfassende Ausdruck gegenüber dem konkret bezeichnenden gemieden werden soll, versteht sich wiederum von selbst für untere und selbst mittlere Stufen. Dazu komme dann eine geschickte Teilung des Stoffes, mit gewissen Pausen, zur Ermöglichung von Rückblicken, von stiller Nachwirkung, zur Erzielung neuer Erwartung. Aber dazu müssen nicht etwa besondere Worte gemacht werden, wie nicht wenige Methodiker es immer wieder tun zu müssen meinen: die Kunst ist oft stumm, wo die Methode wortreich wird; gut, daß es tieferdringende Mittel gibt, als wohlformulierte Worte oder Sätze. Und was das Verhältnis von Ton und Inhalt betrifft, so sind natürlich biblische Geschichten zu erzählen mit möglichster Treue gegen die ursprüngliche Sprachform, wie sie durch die fromme Anerkennung geweiht ist, auch mit Zurückhaltung alles persönlich Subjektiven. (Jene „möglichste Treue" ist freilich doch psychologisch zu verstehen, nicht theologisch.) Mythologisches ferner ist zu erzählen in der Färbung der Sagengläubigen, mit Schonung der Naivetät, mit fühlbarer Hochschätzung dessen, was jenen das Hohe ist; Geschichtliches je nach Inhalt und Verständnisstufe, Poetisches, auch wenn in Prosa wiedergegeben, doch nicht prosaisch im Tone. Noch einmal also: diese ganze Aufgabe gelte keinem Lehrer (nicht bloß nicht dem zum Erzählen zumeist berufenen Geschichtslehrer) als quantité négligeable, und sich noch auf das Erzählen ausdrücklich vorzubereiten glaube er nicht unter seiner Würde.

Beschreiben und Schildern, so nahe sich berührend, scheiden sich doch ungefähr wie Verstand und Gefühl, oder wie Sinnestätigkeit und Phantasie. Dem verstandesmäßig gut Durchgebildeten wird das Beschreiben besser gelingen, und dem phantasielos Trockenen, aber Exakten erst recht. Die Neigung zum Schildern wird oft die Beschreibung nachteilig durchkreuzen. Dem Erregbaren, Gefühlvollen, Phantasiereichen, dem innerlich Unruhigen nnd Beweglichen

gelingt Schilderung eher als Beschreibung. So z. B. im allgemeinen den Frauen. Das heißt nun noch nicht: ein gutes Schildern, ein pädagogisch fruchtbares. Und freilich kann hochgehende Leistung hier nicht von jedermann, auch im Lehramt, gefordert werden: das hieße beinahe dichterische Begabung fordern. Aber wie ist es mit dem Beschreiben? Es wird, wie das Erzählen, regelmäßig oder gelegentlich nötig fast in allen Unterrichtsfächern, aber es hat nicht überall gleiche Bedeutung. Diese hängt in der Naturgeschichte wesentlich an dem Zweck, genau sehen und unterscheiden, aber auch für das Wahrgenommene den rechten Ausdruck gebrauchen zu lehren. In den exakten Wissenschaften bildet Beschreibung ein sehr wesentliches Stück und Zeugnis des sachlichen Verständnisses. Noch mehr würde in der Mathematik (Stereometrie) die durch Beschreibung zu erweisende richtige sinnliche Vorstellung mit begrifflicher Erfassung zusammentreffen. In der Geographie, dieser „assoziierenden Wissenschaft",[61]) spielt sie unter allen den verschiedenen Gesichtspunkten mit. Im Geschichts- und literarischen Unterricht wird sie bald nebenbei erläuternd, bald selbständiger darstellend oder zusammenfassend vorkommen. Daß der deutsche Aufsatz unterer Stufen (wie auch der fremdsprachliche auf oberen) nicht selten Beschreibung zur Aufgabe nehme, ist sehr wünschenswert: es kann darin mehr Schulung liegen und auch mehr Mannigfaltigkeit gepflegt werden, als man anzunehmen scheint. Doch auch als zusammenhängendere mündliche Aufgabe kann Beschreibung eine schätzbare Rolle spielen.

Im ganzen also hat sie im Unterricht bald mehr eine dienende und bald eine verhältnismäßig selbständige Bedeutung, bald ist sie nur ein kontrollierendes Mittel, bald ein abschließendes Ziel, bald dient sie mehr der sprachlich-logischen Schulung, bald mehr der sachlichen Sicherheit. So müßten denn die Normen sehr verschieden ausfallen. Durchweg aber wird es ankommen auf bestimmte Unterscheidung, verständige Ordnung, feste Terminologie, treffende Bezeichnungen, knappe Sprache. Neben dem Großen oder Augenfälligen muß hier auch das Kleine sein Recht haben, ohne doch daß über dem Kleinen und Einzelnen das Große und Ganze zu kurz kommen dürfte. Wenn Mannigfaltigkeit der sprachlichen Einkleidung hier eher zu meiden als anzustreben ist, so darf doch eine hölzerne Eintönigkeit auch hier kein Lob empfangen. Keinesfalls darf sachliche

Richtigkeit über sprachliche Formlosigkeit hinwegsehen lassen. Um die Schüler zur Vollständigkeit und zu planvollem Verfahren hinzulenken, ist es gut, da, wo Beschreibungen regelmäßig vorkommen und sich auf einer festen Linie halten können, diese feste Linie vorzuschreiben, z. B. für den Bau von Tieren, die Organisation von Pflanzen.

Schildern kann nur, wem der Gegenstand lebendig gegenwärtig ist, wessen Gefühl mit davon angeregt ist, wer zugleich ein feineres Sachverständnis besitzt und dabei die Sprache genug beherrscht, um dem Empfundenen Ausdruck zu geben, womöglich reichen, warmen, nuancierten Ausdruck. Im Unterricht mindestens soll aber bei alledem doch kein Überschwang statthaben und kein vages Schweifen; die Schilderung darf nicht zum großen Teil nur als Phrase aufgenommen werden; es muß immer im Bewußtsein der Hörenden der nötige Anhalt da sein oder dieser Anhalt ausdrücklich gesucht werden, also für das Ferne, Unbekannte in Nahem und Ähnlichem, für das Großartige im Ansehnlichen u. s. w. Die Gelegenheit zum Schildern verteilt sich wieder über fast alle Fächer, selbst im Mathematikunterricht oder dem der exakten Wissenschaften fehlt sie dem Lehrer nicht, der für das persönliche Leben und Ringen der großen Träger der Wissenschaft Interesse wecken will. Als erläuternd tritt sie auf an zahlreichen Punkten der Geschichte, der Lektüre, sie umfaßt hier Äußeres und Inneres, lebendige Vorgänge, große Schicksale, menschliche Verhältnisse, seelische Zustände. Selbständigere Bedeutung noch hat die Schilderung in Naturgeschichte nnd Geographie, wo es namentlich das Leben der Tierwelt zu verfolgen gilt, das Leben auch der Erde, der Menschenstämme, nebst Vegetation, Landschaftscharakter u. dergl. Daß auch fruchtbare Besprechung von Bildern eine Kunst ist, weder eine geringe noch unwichtige, sei, obwohl schon in einem früheren Zusammenhang angedeutet, ausdrücklich nochmals gesagt.

Als sehr persönlich mag auch die Kunst des Erklärens oder Erläuterns gedacht werden; wieder scheint es die Gabe einiger, etwas andern leicht klarzumachen. Wenn es Personen gibt, denen das schlechthin versagt ist, so können dieselben als Lehrer nur eine unglückliche Rolle spielen. Den meisten aber wird die Sache über die Maßen leicht vorkommen. Das zur Erklärung Herbeizuziehende ist

vielleicht längst vom Lehrer in Fülle angeeignet oder kann jeden Augenblick leicht beschafft werden. Indessen gerade darin liegt Gefahr. Die erste Anforderung ist, daß er fühle, was wirklich der Erklärung bedarf; dann, daß er dieselbe im allgemeinen doch in möglichster Kürze gebe, mindestens in voller Bestimmtheit, daß er sich nicht gehen und sich nicht vom Wege abziehen lasse, daß er nicht dem eigentlichen Objekt das Interesse entziehe, daß er auch das Objekt nicht durch die Erklärung zu sehr auflöse (das Wort vom „Zerklären" ist nicht ohne Grund aufgekommen); läßt er es durch seine Erklärung erst recht schätzen und lieben, so ist das die schönste persönliche Kunst. Ebenso übrigens wie dem eigentlichen Unterrichtsthema gegenüber soll der Lehrer sich auch den Schülern gegenüber nicht vergessen, d. h. diese selbst nach Möglichkeit mit heranzuziehen nicht vergessen, und damit wird dann sein erklärender Unterricht oft in entwickelnden übergehen.

Die Kunst des Entwickelns ist wohl unter allen den hier aufzuführenden „Künsten" für den Lehrer die wichtigste und im allgemeinen die schwierigste. Im allgemeinen: denn es gibt Geister von solcher Klarheit und Gewandtheit, daß ihnen diese Aufgabe leicht wie ein Spiel wird; und es gibt auch Freunde zugleich der Jugend und der Wahrheit oder Wissenschaft, die mit besonderer Freudigkeit dem Geschäfte des Aufhellens, Lichtübertragens obliegen. Natürlich vermag solche Liebe nicht weniger als jene Klarheit. Es gibt auch die beiden Möglichkeiten der Entwicklung in zusammenhängendem Vortrag und durch Dialog, und die erstere braucht von dem Unterricht in der Schule nicht ausgeschlossen zu werden, namentlich nicht bei einem solchen Lehrer, der auch auf diesem Wege die Aufmerksamkeit dauernd zu spannen weiß. Äußere Mittel dazu sind unschwer zu nennen: lebendige Behandlung, geschickte Teilung des Weges, Aufwerfen von Fragen, Erzeugen von Erwartung, alles Dinge, in denen sich die lebhafte innere Teilnahme des Sprechenden an den Problemen kundgibt. Im Grunde wird diese innere Teilnahme selbst das Hauptmittel sein, die Zuhörer zu spannen. Aber auf lange Dauer, und gegenüber einer vielköpfigen, noch nicht zu zusammenhängender stiller Mitarbeit gereiften Zuhörerschaft, wird jene Form sich kaum bewähren. Am ehesten da, wo sie mit Betätigung des Lehrers, sei es Experiment oder Zeichnung oder

wenigstens Anschreiben an die Wandtafel, verbunden ist. Die wichtigere Form des entwickelnden Unterrichts ist also die dialogische, und schon oben ist unter den Mitteln der Technik auf die Bedeutung der entwickelnden Frage kurz die Rede gekommen. Man kann nun wieder Entwicklung von mehr analytischem und von mehr synthetischem Charakter unterscheiden: dort handelt es sich wesentlich darum, eine Erkenntnis hervorzulocken, die gewissermaßen latent im Geiste des Lernenden vorhanden ist, oder für die doch alle Grundlagen vorhanden sind und die von da aus durch Unterscheidung und Folgerung gewonnen werden kann; hier, ein neues Objekt nach seinem rechten Zusammenhang schrittweise erfassen zu lassen.

Die Aufgabe oder doch die Gelegenheit, entwickelnd zu unterrichten, fehlt wiederum kaum in irgend einem Lehrfach. Es sind Gesetze zur Erkenntnis zu bringen im Sprachunterricht, in den Naturwissenschaften, und zu allermeist in der Mathematik; aber Gesetzliches doch auch auf den Gebieten der Poesie, der Religion, der Geschichte, der Erdkunde; es ist im einzelnen oft Dunkles aufzuhellen, Verschlungenes zu entwirren, Undurchsichtiges zu durchschauen in der Lektüre, besonders der fremdsprachlichen. Das allerbedeutendste Gebiet bildet aber vielleicht die gemeinsame Vorbesprechung solcher Themata, welche in größeren schriftlichen Arbeiten (Aufsätzen) behandelt werden sollen, oder auch die bloß mündliche Besprechung ohne den Hintergrund einer derartigen Arbeitspflicht, was also eine umso freiere Entfaltung ermöglicht. Unter dem Namen „Dispositionsübungen" ist dergleichen nicht ungewöhnlich, kann aber oder sollte eine selbständigere Bedeutung haben als diese formal dienende. Sollen für das entwickelnde Vorgehen Normen von einer gewissen Allgemeingültigkeit gegeben werden, so kommt es darauf an, zunächst den Boden zu sichern, von dem man ausgehen will, bei längeren Entwicklungen den Weg zu zerlegen und das Erkannte stufenweise zusammenzufassen, auch die nur einigermaßen gelungenen oder brauchbaren Antworten der Schüler anzunehmen und zu benutzen, und von Abwegen geschickt zurückzulenken, übrigens auch nicht den Schülern zuzumuten, alles ihrerseits zu finden, sondern hier und da ein verbindendes Glied selbst zu geben, um das Gefühl eines leichten Fortschritts und auch einer freundlichen Gemeinsamkeit zu verleihen, endlich das Gefundene präzis feststellen zu lassen oder selbst festzustellen.

Auch die Befähigung zum Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht, die sich vielleicht nur als ein Stück korrekter Technik darstellt, kann recht wohl die Bedeutung einer persönlichen Kunst gewinnen. Die Verbindung von voller wissenschaftlicher Sachbeherrschung mit völliger praktischer Sicherheit, die Gleichzeitigkeit der technischen Manipulation mit fließendem, aufklärendem und auch spannendem Vortrag, die schrittweise Entwicklung unter geschickter Heranziehung der geistigen Mitarbeit der Schüler: das alles macht zusammen soviel aus, daß es nur wenige durch natürliche Begabung befriedigend leisten werden, die meisten darin ein Ziel andauernden Strebens zu erblicken haben.

Wenn das Experimentieren als wichtige didaktische Betätigung den naturwissenschaftlichen Unterricht durchzieht, so hat eine noch breitere Stätte im Sprachunterricht das Übersetzen, und auch die Kunst des Übersetzens ist eine solche, die als eine mit großem Ernst anzustrebende dem Fachlehrer vorschweben muß. Gut übersetzen setzt neben gutem Verständnis des Geistes der fremden Sprnche auch eine feine Herrschaft über die Ausdrucksmittel der Muttersprache voraus, und ist außerdem nicht möglich ohne ein sicheres Verhältnis zu dem jedesmaligen Sachinhalt. Man hat die Aufgabe ehedem an unseren höheren Schulen sehr leicht genommen; über dem Studium der fremden Sprachen war das deutsche Sprachbewußtsein bei den Lehrern selbst großenteils eingeschlummert; viel schablonenhafte Wendungen hatten sich eingebürgert, die mittlerweile undeutsch geworden oder nie gut deutsch gewesen waren. Man fürchtete auch wohl geradezu das Vertrautwerden mit der fremden Sprache zu hemmen, wenn man noch auf den Genius der Muttersprache Rücksicht nehmen sollte. Nun ist freilich ein Erlernen fremder Sprachen, auch ein schulmäßiges, ohne alles Übersetzen möglich: es hat in humanistischen Zeiten bestanden und wird gegenwärtig wieder bei lebenden Sprachen vielfach angestrebt; aber wenn übersetzt werden soll, so darf man nicht jene grobe Stümperei legitimieren. Wiederum liegt hier die Schwierigkeit darin, daß die Aufgabe zu leicht erscheint: namentlich verglichen mit dem Übertragen in eine fremde Sprache mochte dasjenige ins Deutsche immer als eine sehr bequeme Sache gelten. Die Reifsten und Einsichtsvollsten wissen, daß die Aufgabe im Gegenteil unendlich ist, und auch, daß das Bemühen darum eine

in hohem Maße bildende Kraft hat. Freilich wird wegen der Unendlichkeit der Aufgabe auch von gewissen Seiten behauptet, daß diese ganze hohe Kunst die Schule gar nichts angehe, offenbar weil sie zu sehr das Maß des hier Möglichen übersteige. Andererseits ist doch in neuerer Zeit nicht wenig ernste Bemühung an dieselbe gewandt worden, praktisch wie theoretisch, und auf einige Normen wenigstens sei auch hier kurz hingewiesen.[62])

Natürlich zeigt die ganze Aufgabe ein verschiedenes Angesicht bei jeder fremden Sprache, und ein verschiedenes auch bei Dichtern oder Prosaikern und wiederum bei den einzelnen Gattungen. Sehr groß ist hier auch der Unterschied zwischen alten und neueren Sprachen. Um es sogleich zu sagen, so gilt es bei jenen, die ganze Wegstrecke von dem so andersartigen antiken Ausdruck bis zu dem wirklich uns gemäßen zurückzulegen, und bei diesen, sich nicht durch die täuschende Nähe zwischen der fremden und der einheimischen Ausdrucksform zu beständigen feinen Verschiebungen des Sinnes verleiten zu lassen. Die Annahme, daß dem Einzelausdruck überhaupt ein Einzelausdruck in der andern Sprache fest und dauernd gegenüberstehe, ist die erste schülerhafte Täuschung, die aber nicht auf Schülerkreise beschränkt ist; gelten kann dies nur von streng wissenschaftlichen und technischen Ausdrücken und zwar innerhalb derselben Kulturstufe. Im übrigen führt genaues Achten auf den Sinnzusammenhang und den beiderseitigen Sprachgeist immer zu sorgfältigerer Wahl, Nuancierung, Variation der Ausdrucksmittel. Daß beim Übersetzen Satzkonstruktionen vielfach umgewandelt werden müssen, ist einer der elementaren Punkte: aber die Wandlung auch da vorzunehmen, wo sie nicht unbedingt notwendig ist, wo die Wiedergabe der fremden Konstruktion allenfalls auch Deutsch ist, nur nicht das gute, gebräuchliche, leicht fließende, das versäumen oft Schüler und Lehrer miteinander. Und nicht viel besser ist eine geradezu stereotypierte Wiedergabe, über die man mindestens auf oberen Stufen durchaus hinausgelangt sein muß; mit dergleichen wird immer ein Teil der zu leistenden geistigen Arbeit ausgeschaltet. Andrerseits ist möglichste Treue gegen die Folge der ausgedrückten Vorstellungen, kurz mit Wortstellung bezeichnet, von viel größerer Wichtigkeit, als unser Schulusus anerkennt. Und ebenso gilt es Bilder für Bilder zu setzen, was keineswegs immer, vielleicht sogar

selten, schlechthin die gleichen sein können. Es gilt, den freien, nüancierenden Mitteln der fremden Sprache solche der eigenen, wiederum nicht just die gleichartigen, gegenüberzustellen. Es gilt, den Wohlklang zu berücksichtigen, den Ton des Autors, den Schwung der Dichtersprache u. s. w. Im ganzen soll doch der Eindruck auf den Hörer möglichst gleichartig sein demjenigen, den das Original auf seine Hörer oder Leser machen mußte: das heißt übersetzen. Hierbei ist denn sicherlich auch das Suchen schon von Wert, auch wenn es nicht zum Finden des Treffendsten gelangt. Freilich darf das Suchen nicht zu lange sich hinschleppen, und durch die Bemühung um den deutschen Ausdruck darf nicht der fremde Text aus dem Auge verloren werden, den als solchen anzuschauen und lebendig zu sehen doch das eigentliche Ziel ist.

Soll auch von einer Kunst des Korrigierens die Rede sein? Dies Gebiet scheint doch wohl ganz der niederen Technik anzugehören. Freilich, soweit es nur gilt, Fehler kenntlich zu machen, etwa auch noch nach ein paar Kategorien zu unterscheiden, und dann zusammenzuzählen und ein Prädikat herauszurechnen! Aber schon ein feineres Wägen der Verfehlungen auf psychologischer Grundlage ist nichts so Einfaches und doch unleugbar die wahre Aufgabe des Korrektors; das rechte Unterscheiden des (innerlich angesehen) Kleinen und Großen, das Würdigen auch des Positiven, das geschickte Andeuten des Weges der Verbesserung, ohne dem Lernenden die Pflicht des Selbstfindens schlechthin zu ersparen, auch das gerechte Abwägen des Werts der Arbeiten der verschiedenen Schüler gegeneinander, das zutreffende, knappe, maßvolle, wirksame (d. h. aufklärende, ermutigende oder stachelnde) Formulieren des Urteils: das alles zusammen, wie es namentlich bei freien Arbeiten in Betracht kommt, macht gewiß kein geringes Stück didaktischer Sicherheit aus und erfordert eine derartige persönliche Hingabe, daß es vielleicht noch über das Gebiet der Kunst hinüberragt.

Endlich noch eine letzte Kunst, die als solche wohl höchst selten erörtert wird, aber an Schwierigkeit hinter den vorherigen nicht zurücksteht: die des Prüfens. Daß die besten unter den Wissenden in dieser Kunst oft seltsam fehlen und stümpern, ist nirgendwo Geheimnis; mit dem schönsten und klarsten Wissen des Prüfungs-

stoffes ist immer nur einer einzigen der Voraussetzungen genügt, die schwierigeren liegen auf dem psychologisch-ethischen Gebiete, aber auch nach der intellektuellen Seite gibt es noch besondere. Innerhalb der Schule ist das Prüfen mehr nur ausnahmsweise ein solches, wobei der Prüfende und der Prüfling einander nicht kennen, meist sogar hat der erstere das zu prüfen, was er selbst in zusammenhängendem Kurse gelehrt hat. Dies, und die sehr verschiedene Tragweite des Ausfalls, ergibt also schon ungleiche Bedingungen; dazu kommt dann noch der Unterschied der Altersstufen und auch der Prüfungslinie, die sich doch manchmal auf Feststellung mehr der allgemeinen Urteilskraft und sonstigen Gesamtentwicklung und manchmal mehr des positiven Wissens und Könnens hinbewegt. Die eigentliche Schwierigkeit aber liegt, neben der Schwierigkeit der Fragekunst überhaupt, in der gleichzeitigen Berücksichtigung der seelischen Verfassung des Prüflings und der Aufrechterhaltung der geltenden Anforderungen. Nur ein Bruchteil der zu Prüfenden verfügt während des Ablaufs ruhig und sicher über seinen geistigen Besitz, ein noch kleinerer Teil wird sogar durch die ungewöhnliche Situation zu erhöhter Lebendigkeit und Gewandtheit geführt, die größere Zahl erfährt — in verschiedener Abstufung — Verwirrung oder Lähmung. Wer mit menschlichem Wohlwollen an das Geschäft herangeht, wird vor allem darauf bedacht sein, nicht einzuschüchtern, sondern vielmehr Mut zu machen, mit leichten Fragen in den Prüfungsinhalt hineinführen, alle einigermaßen richtigen Antworten anerkennend hinnehmen und selbst die nur halbrichtigen nicht tadeln, bei ganz falschen kein Entsetzen zeigen, zuweilen ein Bindeglied selbst geben, um den Prüfling etwas zu Atem kommen zu lassen, und der Sache vielleicht geradezu den Charakter oder doch Anschein einer gemeinsamen Besprechung des Gebiets geben, bei ausbleibenden Antworten sich nicht auf das berührte Teilgebiet versteifen, immer suchen, wo etwas Positives zu finden ist, auch um auf diese Weise ein Gefühl von Sicherheit zu erwecken. Er wird, wenn positive Kenntnisse überhaupt nicht stark sich zeigen, versuchsweise mehr die allgemeine Einsicht prüfen, und wo diese gering erscheint, mehr nach positiven Kenntnissen fragen. Er wird auch nicht just eine Antwort von ganz bestimmter Form verlangen, so wie sie ihm gerade vorschwebt. Er wird niemals spotten und nie den Prüfling erschrecken wollen. Daß zugleich jene technischen

Normen beobachtet werden sollen, die oben dargelegt wurden, also bestimmte und deutliche Fassung der Fragen, Nichtsuggerieren der Antworten und das Übrige, versteht sich, namentlich die erstere ist hier von größter Wichtigkeit.

Aber freilich, der Examinator hat es nicht bloß mit Schüchternen oder Ängstlichen zu tun, auch nicht bloß mit Bescheidenen und Ehrlichen, sondern auch mit Oberflächlichen und Dreisten, die mit viel verschwommenen Worten und Phrasen, mit geschicktem Raten und allerlei sonstigen kleinen Künsten sich durchzuschlagen suchen, und außerdem mit vielen, die nur eine ganz mechanische Art der Vorbereitung aufweisen, mit fertigen Urteilen, mit viel bloßem Gedächtnisstoff zu bestehen glauben, oder mit solchen, die auch das Gelernte nicht präsent haben und dem Gewußten keinen genügenden Ausdruck zu geben vermögen. Hier besteht die Kunst des Prüfens denn doch auch im genauen Unterscheiden, im unerbittlichen Aufdecken, und auch im moralisch treffenden Abwägen. Im übrigen hätten wir von der moralischen Seite hier nicht zu reden: daß nur unedle Naturen die überlegene Situation, welche das Prüfungsgeschäft ihnen gibt, herb, herzlos, hochmütig ausnutzen werden, braucht kaum gesagt zu werden. Die Vorstellungen des Publikums von der Grausamkeit, Kleinlichkeit, Unerbittlichkeit der Prüfungen sind bekannt und sind schwer zu widerlegen. Daß auch die Verwöhnten, früh Frivolen, mehr oder weniger Nichtsnutzigen dann und wann einmal durch eine kleine Dornenhecke kriechen müssen, ist keine üble Einrichtung.

XIV.

Hauptfragen des Fachunterrichts.

Innerhalb der verschiedenen Unterrichtsfächer tut sich eine schier unbegrenzte Zahl didaktischer Einzelfragen auf. In einem zusammenfassenden Buch wie das gegenwärtige sie verfolgen zu wollen, wäre unmöglich. Es ist unabweisbar, daß man die Methodik der Fächer, in denen man sich unterrichtend zu betätigen hat, in den selbständigen Bearbeitungen studiere, an denen es dafür nicht fehlt. Zugleich sind für die einzelnen Länder nicht bloß die Ziele der einzelnen Fächer, sondern vielfach auch der Unterrichtsgang in denselben und die Grundsätze der Behandlung durch amtliche Lehrpläne formuliert.[63]) Der kurze Überblick, den wir hier einzuschieben vermögen, wird also sich am besten auf eine zusammenfassende Würdigung der Eigenart und auf Kennzeichnung von Problemen beschränken, die als solche nicht bloß für den Fachmann, sondern für jeden an dem Gesamtwerk des erziehenden Unterrichts Beteiligten von Interesse sein mögen. Denn in der Tat darf von dem Lehrer, der nicht bloß das ihm unmittelbar Obliegende zur Zufriedenheit leisten, sondern sich selbst auf die Höhe rechter Einsicht in seinen Beruf erheben will, das erwartet werden, daß er für alle Prinzipienfragen des Unterrichts wie der Erziehung offenen Sinn zeige.

Die Naturgeschichte, bei bescheidener Stundenzahl und dem Fehlen peinlicher Prüfungsarbeiten unter überlieferten humanistischen Anschauungen im allgemeinen gering geschätzt, ist in Wirklichkeit ein in didaktischer Hinsicht äußerst dankbares Fach, dankbar, insofern

ihm zugleich das natürliche innere Bedürfnis der Jugend entgegenkommt und der Belehrungsprozeß sich hier in geradezu idealer Weise, auch ohne Genialität des Lehrers, gestalten läßt. Es bedurfte eines im Buch- und Gedächtniskram verkommenen Betriebes, um dieses Lehrfach so unfruchtbar und antipathisch zu machen, wie es leider lange Zeit vielfach gewesen ist. Eigentlich muß, wer die Jugend versteht und liebt, mit Freude diesem Unterricht sich zuwenden oder folgen. Über alles Kennenlernen von Einzelnem hinaus strebt er einem fühlenden Verstehen und Kennen des großen Gesamtlebens zu, dem auch wir angehören, und wenn Gewinnung von Interesse irgendwo wirklich das natürliche und wertvolle Ziel des Unterrichts bildet, so ist es hier. Zugleich kann aber zu dereinstigem wissenschaftlichem Studium die Anregung hier schon sehr wohl gegeben werden, und aus allem zusammen — so viel man auch Natur und Menschenseele mag scheiden wollen — vermag auch eine schöne ethische Wirkung hervorzugehen. Trotz der Sinnenfreude und natürlichen Wiß- oder doch Neubegier des Jugendalters bedeutet wirkliches Beobachten doch viel mehr als es scheint, und es will in ernster Schule gelernt sein. Die Verbindung knapper und zutreffender Sprache mit wirklicher äußerer und innerer Anschauung, unter Ausschluß alles bloßen Wortsprechens und -Nachsprechens, die Verbindung auch von allerlei erforderlicher oder doch nahegelegter manueller Tätigkeit mit dem Sehen und Kennenlernen, die vollere Loslösung von der Schulstube, die Berührung mit dem Lebendigen, der Einblick in die Natur als unendliche Organisation: das zusammengenommen kann wahrlich nicht wenig wiegen. Oder wäre es ein ungünstiges Zeugnis für ein Unterrichtsfach, wenn sich die Schüler darin nicht bedrückt fühlen, sondern frei und belebt? Eine ganz verkehrte Pädagogik scheint an diesem Maßstab zu hangen.

An Schwierigkeiten fehlt es freilich auch in diesem Lehrfach nicht. Da ist die Fülle des Stoffes und die Pflicht der weitgehenden Beschränkung, die Entfernung unseres städtischen Kulturlebens von der freien Natur, vielleicht der Notbehelf in den Anschauungsmitteln, die Seltenheit der sich ermöglichenden „Exkursionen", die fehlende Zeit für den rechten und zusammenfassenden wissenschaftlichen Abschluß, die Ungewißheit gegenüber dem Recht der Hypothesen im Unterricht, vielleicht auch Widerstreit mit starr festgehaltenen theo-

logischen Lehren. Wie weit das biocentrische Prinzip den Unterricht beherrschen kann und soll, mag eine verhältnismäßig fachtechnische Frage erscheinen, die aber doch eine sehr allgemeine Bedeutung hat; die damit angedeutete Tendenz auf Durchbrechung der Schranken der Schulfächer macht sich gegenwärtig mit zunehmender Stärke geltend. Übrigens ergibt sich der Anschluß, nicht bloß des einen naturgeschichtlichen Faches an das andere, sondern auch aller an die Geographie, und anderswo an Chemie und Physik fast von selbst, und auch zu dem Unterricht in der Muttersprache sollte stets bestimmte Beziehung da sein. Der geringe Raum, welcher in unseren Lehrplänen der Mineralogie belassen ist, der tatsächliche Verzicht auf Geologie und anderes wird mit Recht schmerzlich empfunden. Welche Stätte Biologie in unserem Schulunterricht finden kann, ist eine sehr „aktuelle" Frage, auf welche die Zukunft eine wesentlich ablehnende Antwort wohl nicht geben wird. Die neuerdings ausdrücklich anempfohlene Beziehung des Schulkursus in der Anatomie und Physiologie des Menschen zu den Forderungen der Gesundheitslehre muß auch den nüchtern Praktischen zur Genugtuung gereichen.

Nicht minder als die Naturgeschichte hat die Geographie sich über die grobe Mangelhaftigkeit früheren Betriebs erhoben: nachdem sie bei den Humanisten ein Stück der aus den Alten zu gewinnenden Buchwissenschaft gewesen, dann eine Wissenschaft der Reise-Kuriositäten geworden und darauf in ein exakt trockenes Lernen von Namen und Zahlen nebst mechanischer Beschäftigung mit Kopieren von Karten übergegangen war, ist sie nun wohl allgemein zu einem didaktisch gut angebauten, lebendig und besonnen betriebenen und für die Jugendbildung eigenartig wertvollen Lehrfach geworden. Daß sich demselben voll der Charakter geben lasse, den die Geographie als Wissenschaft gewonnen hat, und daß es etwa gradezu das Zentralfach des gesamten bildenden Unterrichts werde, dieser mitunter hervortretende Wunsch der wissenschaftlichen Fachvertreter wird sich freilich nicht erfüllen lassen. So viele Seiten auch dem schulmäßigen Unterricht in diesem Fache abgewonnen werden können, so mannigfaltig die Anregungen sind, die hier gegeben werden können, so bleibt doch der Schüler auf eine wesentlich rezeptive Stellung beschränkt: eine energische geistige Tätigkeit begönne erst bei wirklich wissenschaftlichem Studium, selbständigen Beobachtungen, eigener Forschung.

Gegen die Naturgeschichte steht die Geographie darin zurück, daß sie die Gelegenheit zum Einteilen, Klassifizieren, Subsumieren nicht wie jene gibt, auch nicht eine ähnliche Fülle präziser Anschauung und Beobachtung gewährt. Aber jene möglichen Anregungen wirklich recht lebendig werden zu lassen, alle bildenden Seiten dem Fache regelmäßig abzugewinnen, bleibt darum doch eine schöne Aufgabe. Daß der praktische Zweck der Orientierung auf unserm Erdball, dem Schauplatz und Untergrund alles vergangenen und alles sich weiter abspielenden Menschenlebens, mit im Vordergrund bleibe, darf nicht angefochten werden. Übrigens wird die Vermittlung der wissenschaftlichen Anregung mit dem mehr praktischen Ziele, auch mit Überwiegen der einen oder andern Seite, zum Teil der Persönlichkeit des Lehrers verbleiben dürfen. Was den positiven Wissensstoff betrifft, so ist nicht bestimmte Beschränkung an sich schon ein Verdienst, sondern daß das wirklich Anzueignende durchaus an der Hand bestimmter und vielfach erneuerter Anschauung angeeignet wird. Beschränkung muß freilich stattfinden, wie mit den ehedem üblichen Zahlen von Einwohnern, Berghöhen, Längen- und Breitegraden, Quadratmeilen, so doch auch auf den neueren wissenschaftlichen Linien; Isothermen, Meeresströmungen, Pflanzengeographie, Gebirgsverschlingungen, Rassenverteilungen, Sprachgrenzen und vieles andere dürfen keine erheblichen Bestandteile sein wollen; für Geologisches aber darf oder soll hier etwas Gelegenheit gewonnen werden. Verständnis für das Leben der Erde, auch das als Leben unscheinbare des Bodens, dann aber für den Zusammenhang innerhalb dieses Lebens der Erde, und nicht am wenigsten denjenigen zwischen menschlichem Leben und Natur des bewohnten Bodens, Sinn und Gefühl auch für den Charakter verschiedener Regionen und für den des Heimatlandes zumeist, Interesse für das Leben der Menschen unter allerlei Bedingungen, unter allerlei natürlichen Schwierigkeiten und Nöten, mit der Entwicklung von allerlei Kräften, Tugenden, Künsten: das alles gehört durchaus hierher und das alles hat sicherlich seine gemütbildende, wertvolle Kraft.

Lebendige Anschauung mag auch an mancherlei ergänzenden Hülfsmitteln, wie charakteristischen Landschaftsbildern u. dgl., und ferner aus schildernder Lektüre gewonnen werden, die natürlich eben auch Schilderung menschlicher Leistungen einschließen soll. Die praktische Bedeutung des ganzen Unterrichts wird ergänzt durch Be-

handlung der wichtigen Verkehrswege, wie eine solche selbst an unsern humanistischen Anstalten jetzt gefordert wird. Die Beziehungen zu andern Fächern ergeben sich leicht, zur Naturgeschichte, auch zur Physik, zum Zeichnen, zur Geschichte, zur Muttersprache. Was das Verhältnis zur Geschichte betrifft, so sollen nicht bloß innerhalb der letzteren die Schauplätze festgestellt werden, eine der Jugend beim Anhören von großen Menschentaten und Schicksalen gar nicht sympathische Nötigung, sondern es soll mindestens so gewiß beim Besprechen der Landschaften und Örtlichkeiten auf die damit verknüpften großen geschichtlichen Vorgänge hinübergeblickt werden, eine besonders erwünschte Form der Belebung. Über die allerdings weitreichende technisch-didaktische Frage der Kartenbehandlung und des Kartenzeichnens herrscht nicht mehr zu viel Meinungsverschiedenheit. Daß zu einem geschlossenen Kursus der allgemeinen Geographie auf der Oberstufe Raum gefunden werde, ist höchst wünschenswert und ebenso sehr wie den Schülern auch den von der Kraft ihres Faches erfüllten Lehrern zu gönnen.

Die Mathematik hat zuerst von allen nichthumanistischen Lehrgebieten eine feste und verhältnismäßig vornehme Stelle im Lehrplan höherer Schulen errungen und allmählich ist ihr die Bedeutung eines beinah oder wirklich vollen Gegengewichtes gegen die alten Sprachen zugestanden worden. Obwohl Zweifel an allzu hoher Schätzung ihres Bildungswertes gerade auch neuerdings zuweilen laut geworden sind, so kann die eigenartige Vornehmheit dieses Faches doch nicht angetastet werden. Hier liegt Zusammenhang alles Einzelnen unbedingter vor, als sonst irgendwo möglich ist, hier werden Sätze gefunden, deren Gewißheit von aller sonstigen Bedingtheit menschlicher Erkenntnis unabhängig ist, hier kann sich Freude an der reinen Wahrheitserkenntnis entwickeln, hier durchdringen sich beständig Anschauung und reines Denken, hier gibt es keine andere Autorität als die der Wahrheit selbst, gibt es kein bloßes Nachsprechen, bleibt keine Unklarheit oder Halbklarheit der Worte, hat kein bloß gedächtnismäßiges Wissen Wert und Bestand, hier wird eine Energie der Aufmerksamkeit, eine Klarheit der inneren Anschauung, eine Bestimmtheit des Schließens erfordert, wie das alles seinesgleichen anderswo nicht hat. Auch das dem Vorgedachten bloß Nachgedachte hat hier

einen vollen Wert, wie es eine strenge geistige Arbeit dennoch einschließt. Daß nichts als „selbstverständlich" angenommen werden darf, auch für das Augenfälligste dennoch Beweis gefordert wird, bedeutet eine Zucht und Kontrolle, die sich weiterhin in dem gesamten geistigen Habitus fühlbar machen, die als ein Stück oder mindestens eine Vorstufe wissenschaftlicher Geistesrichtung überhaupt gelten mag. Dabei ist die geistige Inanspruchnahme keineswegs so einseitig, wie sie manchem scheint: die Lösung mathematischer Aufgaben, die bei gutem Unterricht regelmäßig im Mittelpunkt steht, erfordert wieder wesentlich andere Kräfte als die Auffassung oder Gewinnung der Lehrsätze. Ob man das hierbei zumeist Erforderte als wissenschaftliche oder erfinderische Phantasie bezeichnen will oder nicht (eine Bezeichnung, die vielleicht doch dem Wesen der Sache nicht recht Rechnung trägt): sicher ist, daß hier der individuelle Geist sich zu regen und eine der vollsten ihm möglichen Leistungen zu bieten hat gegenüber der ihn ganz unterwerfenden Autorität der wissenschaftlichen Wahrheitssätze.

Auch steht die Mathematik nicht so isoliert zwischen den Unterrichtsfächern und nicht notwendig so weltfremd da, wie es wiederum manchem scheinen mag: neben der selbstverständlichsten Beziehung, derjenigen zur Physik und auch Chemie (denen dienstbar zu sein man wohl geradezu als die eigentliche Aufgabe der Mathematik im Unterricht hingestellt hat), hat sie eine wesentliche zur Sprache, als Schule einer Ausdrucksweise, bei der die völligste Bestimmtheit und Knappheit mit der vollen Sachlichkeit zusammenfällt. Und daß aus der Sphäre der reinen Abstraktion nicht zu selten hinübergeblickt wird in die Welt der Anwendung, auch wenn diese Anwendung (in Mechanik, Technik, Industrie) mehr nur aus der Ferne gezeigt werden kann, ist durchaus zu empfehlen. Eine ganz schiefe Auffassung ist es, daß die reine Wissenschaft sich gewissermaßen etwas vergebe, wenn sie ihren praktischen Wert zum Bewußtsein bringe, oder daß das unmittelbare Wahrheitsinteresse nicht gestützt oder gar verunreinigt werden solle durch ein mittelbares. Gerade der Jugend sind solche Blicke durch die Fenster der Schulstube hinaus zu gönnen: sie soll den großen Zusammenhang ahnen, der zwischen Erkennen und Aufbauen, zwischen Denken und Organisieren ist, sie mag auch ihre eigene Lernpflicht im Lichte der Gestaltung des großen Gesamtlebens sehen. Das ist kein spießbürgerlicher Nützlichkeitsstandpunkt. Übrigens bleibt

man ja auch diesem nicht fremd, wenn man Gleichungen ansetzt für Zinseszinsrechnung und vielerlei Verwandtes.

Und so ist denn auch die ehemalige Auffassung, daß nur ein Teil der Schüler einer Klasse das mathematische Verständnis zu gewinnen brauche, weil nur ein Teil dazu die individuelle Befähigung habe, längst zurückgewiesen, worüber freilich nicht verkannt werden sollte, daß die strengen Anforderungen an den logischen Zusammenhang, an die innere Anschauung, das Festhalten abstrakter Reihen, und ebenso die Erfordernisse der Lösung mathematischer Aufgaben immerhin eine Art geistiger Kraft voraussetzen, die sich mit andern schätzbaren Anlagen und Interessen nicht alltäglich zusammenfindet, sodaß namentlich Individuen von einem reichen Phantasie- und Gefühlsleben dort nur mit großer Schwierigkeit genügen. Wichtig ist dabei denn, daß der Ernst mathematischen Unterrichts nicht zu früh an die Schüler herantrete: erfahrungsgemäß werden die Grundlagen mit wesentlich größerer Leichtigkeit und Sicherheit gelegt, wenn mit den Jahren schon eine größere Erstarkung des Denkens eingetreten ist. Andererseits pflegt es auch leidenschaftlich einseitige Interessenten für dieses Fach zu geben, die denn auch schon früh ohne alles Schwanken einem entsprechenden Berufe zustreben: bei ihnen ist vielleicht das Wichtigste, sie vor zu weitgehender Verkümmerung anderer Kräfte und Interessen zu bewahren.

Von methodischen Fragen stehen im Vordergrund die der ersten Einführung namentlich in die Geometrie, die der höchsten in der Schule zu betretenden Gebiete, die Stellung des Unterrichts zu den mathematisch-philosophischen Axiomen und Grundbegriffen, die Überwindung des Euclidischen Prinzips eines wesentlich äußeren Zusammenhangs der Lehrsätze, die mögliche Rolle des genetischen Verfahrens. Das Beginnen mit einem propädeutischen Kursus der Geometrie, in dem Beobachtung, Messen, Zeichnen und praktisches Konstruieren die Hauptrolle spielen, ist nunmehr eingebürgert; die beste Gestaltung des Kursus im einzelnen freilich kann man immer noch suchen. Auch die Algebra soll ihre Sätze zunächst von praktischen Beispielen, vom Rechnen mit bestimmten Zahlen aus gewinnen. Langsames Tempo für die ganze erste Periode gilt allgemein als notwendig; über die große Rolle des heuristischen Verfahrens in diesem Fache besteht kein Zweifel. Das Fernhalten alles bloß Mechanischen mag

ebenso selbstverständlicher Grundsatz sein, den zu befolgen aber nicht ganz so leicht ist, wie es scheint, da man eben doch zahlreiche Operationen mit Gewandtheit vollziehen lernen, nicht bloß ihr Verständnis gewonnen haben soll. So ist auch gedächtnismäßiges Festhalten von Formeln unerläßlich, und bei ungeschicktem Lehrverfahren, bei mangelnder psychologischer Unterscheidung auf seiten des Lehrers kann das edle Unterrichtsfach somit weit unter seiner bildenden Kraft bleiben. Gegen ein breites Herumtreten auf gewissen trockenen Gebieten der Buchstabenrechnung haben tüchtigere Fachlehrer kräftig zu protestieren Anlaß gehabt. Andrerseits fehlt auch nicht die Neigung zur Überreizung der Schüler, wie durch länger andauerndes, in raschem oder immer rascherem Tempo fortgeführtes, schwieriges Kopfrechnen, so durch Anforderungen der Kopfgeometrie oder auch umfassender algebraischer Entwicklungen ohne Anschreiben. Daß eine Erleichterung für die meisten Schüler darin liegen wird, wenn die verschiedenen Teilgebiete der Mathematik vielmehr zeitweilig einander ablösen als zugleich betrieben werden, läßt sich wohl behaupten und begreifen. Was von den schwierigeren mathematischen Gebieten den Höhepunkt und Abschluß des gesamten höheren Schulunterrichts bilden soll, unterliegt noch dem Meinungsstreit: erste Einblicke wenigstens in die jenseitigen Gebiete möchte man gern noch vermitteln, auch um Interesse mit auf den Weg zu geben. Wenn durch die preußischen Lehrpläne von 1901 für die Oberrealschulen den Fachlehrern hier freie Auswahl gelassen ist, so ist damit offenbar ein glückliches Prinzip gegeben. Daß die Mathematik auf ihre Art auch an die Schwelle der philosophischen Fragen führe, ist gewiß erwünscht, namentlich wenn sie hierin mit dem Abschluß anderer Fächer zusammentrifft.

Die Physik als Unterrichtsfach hat an den didaktischen Vorteilen der Naturgeschichte einerseits und der Mathematik andrerseits zugleich teil, natürlich doch ohne diese Vorteile voll zu vereinigen. Sie weist festere oder doch bestimmter nachweisbare Gesetze auf als jene, macht an das Denken und selbst an zuverlässiges Beobachten stärkere Ansprüche, aber ist andrerseits lebendiger als die Mathematik, insofern sie es eben mit Dingen und Kräften der Wirklichkeit zu tun hat, den Sinnen eine breite Rolle einräumt und äußere Betätigung

mit erfordert. So ist denn auch ihre Bedeutung als Grundlage eines gewaltigen Teils unserer äußeren Kultur fühlbar und auch didaktisch wirksam, und was nicht minder ins Gewicht fällt, das ist die in bleibendem und kräftigem Fluß begriffene Weiterentwicklung derselben als Wissenschaft. Auf eine vornehmere Stufe naturwissenschaftlichen Unterrichts müssen sich die Schüler versetzt fühlen, wie ja auch das innere Verhältnis dieser reiferen Jugendjahre (wie sie hier in Betracht kommen) zu Natur und Wissenschaft ein anderes geworden sein muß. Immerhin muß es als ausdrückliche Aufgabe dieses Unterrichts bezeichnet werden, das seit den Kinderjahren so vielfach eingeschlummerte Bedürfnis nach Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs in den Naturvorgängen wieder zu beleben und wach zu halten, indem zugleich der Beobachtungssinn ernstlicher in Anspruch genommen und kontrolliert, sowie die Freude an einer auf keiner persönlichen oder geschichtlichen Autorität ruhenden Erkenntnis gepflegt wird. Ist die dem Schüler zufallende zusammenhängende geistige Arbeit hier freilich wesentlich geringer als bei der Mathematik, so kann doch seine Selbsttätigkeit auf mancherlei Weise herangezogen werden und soll es nach Möglichkeit, und selbst die zunächst passive Beteiligung, z. B. während des Experimentierens, kann ja in eine aktive oft übergehen, was schon durch ganz vorwiegende Anwendung des entwickelnden Lehrverfahrens bewirkt wird, außerdem durch Stellung bestimmter Einzelaufgaben für die Beobachtung, die Forderung präziser Beschreibung, die Heranziehung zu manueller Hülfsarbeit.

Im ganzen wird man sagen können, daß das Interesse für das Lehrfach der Physik in den letzten Jahrzehnten erfreulich gewachsen ist, weil eben doch das in der Kulturbewegung liegende allgemeine oder öffentliche Interesse seine Wirkung auch auf die Jugend tut, außerdem aber auch im Zusammenhang mit der besseren didaktischen Behandlung und der reichlicheren Ausstattung mit Apparaten. Wenn dies für die Realanstalten fast selbstverständlich ist, so gilt es doch auch mit für Gymnasien. Vom persönlichen Geschick des Fachlehrers hängt bei diesem Fache vielleicht mehr als bei jedem andern ab; Unsicherheit bei den Experimenten hat die Wirkung, daß mit der Lehrperson das Fach an Respekt verliert, die innere Disziplin Schaden leidet und die äußere ganz in Gefahr kommt. Wird aber der Versuch durch die vorhergehende Belehrung bestimmt vorbereitet, so daß er

nun entweder eine Bestätigung gibt oder zu einem neuen Gliede in der Kette der Erkenntnisse hinführt, und wird die innere Mittätigkeit durch die schon angedeuteten Mittel gesichert, auch eine bestimmte Kontrolle des Aufgefaßten nicht versäumt und dabei auf sprachlich tadellose Einkleidung gehalten, so wird dabei für Lehrer und Schüler eine so volle Zusammenfassung nötig wie nur irgendwo sonst. Gleichwohl treten die entscheidendsten Zumutungen an die letzteren erst ein durch die Verbindung der Physik mit der Mathematik, und die größeren schriftlichen Aufgaben haben selbstverständlich vorwiegend mathematischen Charakter, so daß ein Verhältnis „gegenseitiger Befruchtung" zwischen diesen beiden Fächern mit Recht verlangt wird.[64])

Das Interesse, welches der physikalische Unterricht von dem Zusammenhang der Wissenschaft mit dem Kulturleben her gewinnt, wird derjenige in der Chemie völlig teilen, ja vielleicht in noch höherem Grade finden, da die Gebiete menschlicher Tätigkeit, für welche die Chemie grundlegende Bedeutung hat, außerordentlich zahlreich sind. In didaktischer Hinsicht indessen ist die Lage für Chemie und Physik nicht gleich günstig. Die chemischen Vorgänge als solche entziehen sich der unmittelbaren sinnlichen Beobachtung; rein verstandesmäßige Berechnung und nachträgliche Kontrolle walten dabei. Dies hindert nicht, daß doch auch in der Chemie der Versuch im Mittelpunkt des Unterrichts stehe, was er in der Tat soll, und der didaktische Gang dabei wird noch bestimmter als bei dem Nachbarfach so verlaufen, daß aus den vorherigen Betrachtungen, Erwägungen, Ergebnissen sich eine Frage formuliert, auf die der Versuch zu antworten hat, daß also Spannung erregt, Erwartung hervorgerufen wird, und dann Auflösung derselben erfolgt durch Bestätigung, Entscheidung, oft zugleich mit dem Hervorgehen eines neuen Problems. Nur ein wesentlich induktives Verfahren kann uns auch hier didaktisch befriedigen, und eine Überlieferung des Stoffes im geschlossenen System, die freilich lange Zeit üblich gewesen ist, bedeutet eine unerfreuliche Erledigung der Aufgabe. Aber einem so ruhigen, einem gleichmäßig induktiven Unterrichtsverfahren steht die Knappheit der verfügbaren Zeit gegenüber, während andrerseits die ungeheure Fülle wichtigen Stoffes die Beschränkung auf ganz weniges sehr schwer macht. Dabei sind die Experimente im ganzen zeitraubender als in

der Physik. So bleibt denn immerhin an bloß gedächtnismäßig zu Übernehmendem nicht wenig.

Übrigens darf doch auch da, wo nichts auf der Autorität menschlicher Meinungen ruht, ein großes stoffliches Ganze auf Autorität übernommen werden, nachdem die experimentelle Erprobung an einer Reihe von Einzelpunkten erfolgt ist. Man entscheidet sich wohl zum Teil auch dahin, aus dem unendlichen Gebiet des wissenschaftlich Positiven eine „allgemeine Chemie" herauszuheben, also in den Sinn der chemischen Begriffe und Gesetze einzuführen, und dies ist in der Tat dasjenige, was den allgemein Gebildeten lebendig zu sein pflegt; andrerseits kann aber doch auf einen gewissen Umfang positiven Wissens nicht verzichtet werden, damit wir nicht wieder die fragwürdige Genugtuung der bloß „formalen Bildung" suchen, wie so lange im Sprachunterricht. Von besonderen Fragen des chemischen Unterrichts seien nur zwei noch berührt. Die Begründung des Lehrganges auf die geschichtliche Abfolge der wissenschaftlichen Erkenntnisse, von der als einem allgemeinen Prinzip oben die Rede war, ist besonders für dieses Lehrfach gefordert worden, womit aber doch zu den erschwerenden Bedingungen des Gesamterfolgs noch eine neue hinzugefügt sein dürfte. Ferner ist der Ausschluß der gesamten organischen Chemie von der Schule, der lange Zeit unter uns als selbstverständlich galt, allmählich — zum Teil gemäß der außerordentlich gewachsenen Bedeutung derselben für die verschiedensten Zweige menschlicher Arbeit und gewerblicher Tätigkeit, zum Teil auch infolge veränderter Anschauungen über die relative Schwierigkeit — so bestimmt angefochten worden, daß jene Abgrenzung sich füglich nicht mehr aufrecht erhalten läßt.[65]) (Die neuen preußischen Lehrpläne haben denn auch diese unbedingte Schranke aufgehoben.)

Zum Schluß unserer kurzen Besprechung des naturwissenschaftlichen Unterrichts könnte noch die Frage erörtert werden, welches Recht im Unterricht der Schulen die naturwissenschaftliche Hypothese haben könne. Daß die Meinungen darüber, schon unter den Fachleuten selbst und noch mehr unter den Pädagogen überhaupt oder den über Pädagogisches mit Urteilenden, auseinandergehen, ist begreiflich. Aber die Entscheidung kann doch nicht kurzweg so fallen, daß der Jugend nur unzweifelhaft feststehende Wahrheit übermittelt werden dürfe. Abgesehen davon, daß auch die heute als unzweifel-

haft geltende Wahrheit sich doch morgen als trügerische Hypothese herausstellen mag, heißt es, wenn man jenen Verzicht leistet, dem Interesse der reifen Jugend einen der wertvollsten Anreize vorenthalten, und auch eines der edelsten persönlichen Bindemittel zwischen Lehrer und Schülern versäumen: daß alle miteinander, die Kleinen und Großen und die Größten draußen, vor gewaltigen Problemen der Erkenntnis stehen, daß dem Menschengeiste immer wieder die Aufgabe bleibt, das bruchstückweise Erkannte zu verbinden, das Erscheinende zu ergründen, das unendlich Mannigfaltige zusammenzufassen, das möge den jungen Geistern durchaus zum Bewußtsein kommen, und auch, was an der sichersten menschlichen Erkenntnis Unsicheres bleibt. Nur daß sie von der Hypothese als Hypothese wissen; denn das gerade erhebt in die Sphäre der Gebildeten, während die Halbgebildeten sich ohne eigenes Urteil nach Gefühlsantrieben einer wissenschaftlichen Partei in die Arme zu werfen lieben. Freilich möchte auch die Jugend sofort gern Partei nehmen, möchte mit glauben, ja mit triumphieren, und ein bißchen mit verachten oder hassen. Hier kann gerade gediegener Unterricht hemmend zugleich und anregend wirken. Im Grunde fürchtet man auch weniger die Hypothese im Prinzip, als das Parteinehmen der Lehrer selbst und das Gewinnen der Schüler für gewisse Hypothesen, und darauf freilich sollte es nicht hinausgehn. Aber das „quieta non movere" gilt nicht gegenüber den Herzen unserer Jünglinge, die übrigens sonst von inferioren Autoritäten bewegt und fortgerissen werden.

Der ganzen Gruppe der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, zu denen die Geographie hinzugenommen worden ist, weil das eigentlich Bildende an ihr auf dieser Seite liegt, namentlich wenn man das Ethnologische zum Naturwissenschaftlichen rechnet, dieser Gruppe seien nun als nächste angereiht die Fächer Geschichte, Religionslehre und Deutsch, die man wohl auch als „ethische" Fächer zusammenfaßt, aber ohne mit diesem Namen über einen sehr vagen Sinn hinauszukommen, wie auch „Gesinnungsunterricht" eine Bezeichnung von sehr fragwürdiger Berechtigung wäre; denn Gesinnung wird durch Unterricht überhaupt außerordentlich viel weniger gebildet, als man gern annimmt; soweit es aber geschieht, haben auch andere Lehrfächer daran wertvollen Anteil, und übrigens liegt den hier in

Rede stehenden Fächern doch auch noch ganz anderes ob. Trotzdem ist ihre engere Zusammengehörigkeit einleuchtend. Blicken wir aber sogleich auf die einzelnen.

Der Unterricht in der Geschichte konnte sich zum bescheidenen Ziele setzen, das natürliche empirische Interesse für dieses Gebiet der Vorgänge und Handlungen zu befriedigen, und etwa noch mit den Schicksalen des Menschengeschlechts die sympathetischen Gefühle anzuregen. Er konnte dabei eine Wendung zu anekdotenhafter Zuspitzung nehmen oder auch — wenngleich in ganz edlem Sinne — tendenziös werden. Über „Herabwürdigung der Geschichte zum Bilderbuch und zur Beispielsammlung für unsere Moralanschauung" ist denn auch geklagt worden. Daß die Geschichte wesentlich Leuchte sei für unsere Handlungen, die der Individuen wie der Völker, Vorbildliches darbiete und Abschreckendes, daß es gelte überall die rechte Nutzanwendung zu entnehmen, ist übrigens die auf das Altertum zurückgehende und viele Jahrhunderte hindurch immer wieder verkündigte Lehre gewesen, von der Aufklärung des 18. Jahrhunderts nur noch lebhafter vertreten als ehedem. Auch ist nicht alles daran unberechtigt. So wenig die ethische Lage des einzelnen derjenigen der großen Gemeinschaften sich gleichstellen läßt, so wenig die Reaktionen im Leben der letzteren denjenigen im inneren oder äußeren Schicksal des ersteren gleichen, so viel gröberer Stoff und schwerere materielle Gewichte auch das sittliche Leben der Gemeinschaften abwärts ziehen, und so weit andrerseits die Situation der großen Führer der Völkerschicksale von derjenigen der einfachen Normalmenschen verschieden ist, so gehen doch ethische Strömungen auch aus jener weiten Gemeinsphäre in die Seele der einzelnen hinüber, und selbst die Heroen, denen eigentlich ja nur Heroen „die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeiten" können, mögen etwas von ihrem Besten dem künftig bloß in Reih' und Glied mit Marschierenden zufließen lassen. Zur Opferfähigkeit, zur Ausdauer, zu mutigem Unternehmen, zur rechten Scham und zur Verachtung des Gemeinen werden hier sicherlich Anregungen empfangen; die Vaterlandsliebe hat hier doch wohl ihre beste Quelle. Vielleicht auch die Dankbarkeit gegen das Verdienst, die Treue gegen das „Angestammte" in Anschauungen und Organisationen.

Ungefähr in diesem Sinne ist es wohl auch, daß man von der Beschäftigung mit der Geschichte (mit Goethe) vor allem Enthusiasmus

erwartet, oder daß diese „große Lehrmeisterin" namentlich „Ehrfurcht" einpflanzen soll, Gefühle, die offenbar nicht etwa bloß den imponierend großen Gestalten gelten, sondern durch das mitfühlende Anschauen eines mächtigen Gesamtlebens mit seinen Tiefen und Höhen angeregt werden. All diesen Auffassungen von der Bedeutung des Geschichtsunterrichts treten dann auch nüchternere gegenüber. Ganz utilitarisch mag es klingen, wenn das Verständnis der politischen Verhältnisse der Gegenwart, zumeist natürlich der inneren, als Zweck bezeichnet wird. Mehr ins Innere geht doch die Bestimmung: Entwicklung geschichtlichen Sinnes als eines wichtigen Ingrediens einer höheren Bildung, während die Erweckung individuellen Interesses für geschichtliche Forschung natürlich hier so wenig wie in anderen Fächern ein Zweck sein kann, der gegenüber der Schülerschaft im ganzen gälte. Konkreter noch ist das Ziel abgegrenzt mit „Erweckung nationalen und staatsbürgerlichen Bewußtseins", oder mit der Fassung, es solle das Staatsbewußtsein als allbeherrschende verantwortliche Pflicht zum Besitz der einzelnen gemacht werden.[66])

Aber sollte wirklich just mit dem Einen oder dem Andern die Bedeutung dieses Unterrichts erschöpft werden? Sollte nicht je nach Altersstufe, Individualität, auch persönlicher Art und Kraft des Lehrers vielmehr das Eine oder Andere oder irgend eine Verbindung und Abstufung herauskommen? Um von den Fällen zu schweigen, wo über mangelhafter Verwaltung dieses schönen Unterrichts von all jenem Guten nichts recht zur Entwicklung käme. Aber eine positive Wirkung hier ganz zu verfehlen ist nicht leicht: der Stoff selbst behält noch eine Kraft. Auch sind die didaktischen Normen nicht sehr verwickelt. Die zusammenhängende Darbietung in lebendigem, der Stufe der Hörer angemessenem Vortrag, die Auswahl des Wesentlichen und Wirkungsvollen, die Sicherung der andauernden Aufmerksamkeit und der verständigen Auffassung, die Unterstützung durch Anschauungsmittel, die regelmäßigen Blicke auf die Landkarte, die Belebung auch durch gelegentliche Herbeiziehung von Quellen und Dokumenten, durch Einverwebung von Gedichten, auch die sonstige Beziehung zu andern Fächern, der fremdsprachlichen wie deutschen Lektüre zumal: das alles sind anerkannte Aufgaben für den Geschichtslehrer. Und dieser gesamten Linie gegenüber gilt es denn zugleich die rechte Verarbeitung zu bewirken, die als einfache Stoffaufnahme

und Reproduktion auf der Unterstufe beginnt, doch schon früh auch das Urteil, soweit das eben möglich ist, anzuregen bedacht ist, allmählich auch ein selbständiges Überdenken, mit Vergleichung und Unterscheidung, mit Ergründung des Zusammenhangs verlangt, sodaß dieser Unterricht sich eben an der ihm zunächst liegenden Rezeptivität doch nicht genügen läßt, wenn es auch eine Selbsttäuschung wäre, an tiefer reichende Selbständigkeit hier schon zu glauben. Gerade das Operieren mit zusammenfassenden, hochgehenden, anscheinend auch scharf kennzeichnenden Worten ohne den Untergrund reifer Sachanschauung liegt hier nahe genug. So wird doch ein befriedigendes Verständnis auch auf der Oberstufe das wesentliche zu erreichende Ziel sein. Man kann etwa auch die Vorstufe und die beiden eigentlichen Unterrichtsstufen so charakterisieren, daß es zuerst gelte, Eindrücke zu vermitteln, dann Tatsachen, zuletzt Einsicht.

Die Tatsachen freilich, in ihrer trotz aller rätlichen und zulässigen Beschränkung verbleibenden Fülle ergeben die größte didaktische Schwierigkeit in diesem ganzen Fache: so viel man strebt, sie durch Scheidung und Verbindung, durch Vereinfachung und Gruppierung, durch Fixierung und Wiederholung zu leichterer und sicherer Aneignung zu bringen, es bleibt für eine große Zahl der Schüler (und der Schülerinnen erst recht) ein Gebiet der Mühe und Sorge, und die draußen Stehenden schauen gern mit Mitleid auf die, denen das Behalten zugemutet wird, und mit Mißbilligung auf die Schule, die es verlangt. Wo die Nervenkraft der jungen Generation im allgemeinen so fühlbar abgenommen hat, macht sich das auf diesem Felde des unterscheidenden Behaltens eines reichen Stoffes ganz besonders bemerklich. Sehr erheblich sind denn auch Jahreszahlen und andere präzise Einzelheiten bereits eingeschränkt worden; doch lassen sich Ereignisse und Verhältnisse nicht festhalten, läßt sich kein Bild des Werdens und Gewordenseins geben ohne bestimmende und begrenzende Zahlen. Individueller Gedächtnisschwäche mag denn hier mehr zugestanden werden als in manchen anderen Fächern. Die Sichtung des Lernstoffs betrifft zumeist das Altertum, aus dem lange genug tatsächlich sehr Kleines und Belangloses mit überlieferter Ehrfurcht vorgeführt und eingeprägt wurde, dann das Mittelalter, dessen führende Heldengestalten man jetzt fast schon zu sehr preisgeben will, ferner die gesamte außerdeutsche Geschichte mittlerer und neuerer Zeiten,

wobei aber eine zu weit gehende Gleichgültigkeit sich doch baldigst in dem Kultur- und Bildungsleben unserer Nation rächen würde, umsomehr als die Zeit auf gegenseitiges volleres Verständnis der Nationen untereinander hindrängt, das nicht wohl zu denken ist ohne Kenntnis ihrer Geschichte. Dem eigenen Volke und der (die Gegenwart bestimmter verständlich machenden) näheren Vergangenheit den breitesten Raum zu gönnen bleibt darum doch unangefochtenes Prinzip. Der Gedanke, von der Gegenwart auszugehen, um die Vergangenheit verstehen zu lernen, hat nur durch Mißverständnis und Übereifer so gedeutet werden können, daß man wirklich von Generation zu Generation rückwärts schreiten solle. Er kann übrigens auch in seinem besseren Sinne nur bis zu einem gewissen Grade Geltung finden.

Auch der Übergang von der lange so einseitig vorherrschenden Kriegsgeschichte zur Kulturgeschichte, oder zur Bevorzugung der inneren politischen Geschichte und mit Einschluß und besonderer Pflege der Sozialgeschichte, ist zwar als zeitgemäß durchaus anzuerkennen, indessen der Jugend gegenüber nicht etwa so leicht durchzuführen, wie man meist anzunehmen scheint: anschaulich wenigstens ist gerade dies alles schwer zu machen; doch wird der Eifer der Fachlehrer die geeignetsten Wege nicht ohne Erfolg suchen. Mindestens ebenso tief greift die Frage, ob die neuere evolutionistische Geschichtsauffassung, bei der die Bedeutung großer Individuen sinkt zu gunsten derjenigen des allgemeinen Gehaltes der Zeitperioden und der Lebensgemeinschaften, in die Schule zu tragen sei. Vorläufig sind ja die Vertreter der Wissenschaft selber darüber im Streite; daß die Jugend ungern aufhören würde, an Personen zu glauben, auf persönliche Kraft möglichst viel zurückzuführen, versteht sich, könnte aber an sich keinen Ausschlag geben. Vereinfachung freilich bleibt innerhalb des Jugendunterrichts an vielen Punkten Bedürfnis, Vereinfachung oder eine Art von Stilisierung. Und wenn darüber die gemischten Charaktere geradliniger und durchsichtiger werden, wenn auch das Positive etwas stark aufgetragen wird und die Abzüge nicht alle gemacht werden, so sollten die historischen Forscher nicht sogleich über Unwissenschaftlichkeit oder Unechtheit klagen. Das pädagogische Prinzip ist ein anderes als das akademische. Gleichwohl sollte auch der Schule die Tendenz fernbleiben, etwa das Einheimische, die maßgebendsten Personen wie die Gesinnungen und Leistungen, im schönsten Lichte

zu zeigen und damit eine Art von konsekrierter Geschichtsauffassung zu vertreten: schon weil den so Belehrten hinterher doch ein ganz anderes Licht von irgendwoher aufgehen kann und dann ein Irrewerden an vielerlei aufgenommener Wahrheit nahe liegt. Mit diesen kurzen Erwägungen sind die Prinzipienfragen keineswegs erschöpft, und noch weniger die methodischen Einzelfragen. Schon die Zusammenstellung „Geschichtsunterricht und religiöse Konfession" mag auf immer wieder fühlbar werdende Schwierigkeit hindeuten.

Der christliche Religionsunterricht steht von vornherein unter eigentümlichen Bedingungen dadurch, daß er nicht lediglich von der pädagogischen Seite her normiert, sondern durch kirchliche Instanzen mit bestimmt und kontrolliert wird. Auf katholischer Seite ist diese Autorität auch hier eine absolute, und wie da die Religionslehrer ausdrücklich nur als Organe der Kirche sich betätigen, so ist ein Auseinandergehen zwischen Lehrperson und autoritativem Lehrinhalt undenkbar. Daß der evangelische Religionslehrer doch zunächst als Persönlichkeit religiösen Lebensinhalt zu bewähren und darzubieten habe, wird schwerlich irgendwo bestritten. Das Verhältnis dieser seiner persönlichen Religiosität zu dem Bestande religiöser Anschauungen innerhalb der gesamten Gemeinschaft, der „Konfession", entbehrt natürlich hier der inneren Schwierigkeit so wenig, wie diese Schwierigkeit innerhalb der evangelischen Kirche überhaupt fehlt. Bleibt in der amtlichen Normierung die Autorität der kirchlichen Organisation bestimmt fühlbar, so muß darum das Maß von Bewegungsfreiheit, welches man einer überhaupt würdigen Persönlichkeit läßt, nicht gering sein. Und dies machen die gesamten so überaus schwierigen Verhältnisse wünschenswert, in denen zur Zeit religiöse Weltanschauung inmitten der wissenschaftlichen Gedankenwelt und mächtiger Strömungen des allgemeinen Seelenlebens sich befindet. Doch dieses Thema sei hier nicht weiter verfolgt. Der Religionslehrer hat aber gegenwärtig zugleich die Schwierigkeit, bei einem größeren oder geringeren Teil seiner Schülerschaft die innere Resonanz für seinen Unterricht nicht durch die häusliche Lebenssphäre gesichert zu wissen, und wenn schön formulierte Lehrpläne und pädagogische Anweisungen dem Religionsunterricht eine volle Einwirkung auf die jugendlichen Menschen, ihr inneres Werden, ihre Gesinnung, ihr gesamtes persönliches Leben als

Aufgabe stellen, so ist so hochgehendem Ziel gegenüber die tatsächliche Kraft der bloßen Lehre, und namentlich der regelmäßigen Lehre in der Schulstube, äußerst unsicher. Nicht als ob nicht auch entgegen aller anerzogenen Gleichgültigkeit lebendiges religiöses Interesse und Fühlen in den einzelnen noch in einem vorgerückteren Entwicklungsstadium hineingetragen werden könnte, aber das ist Ausnahme und wird sich oft als nur vorübergehend erweisen.

Indessen die Aufgabe des evangelischen Religionslehrers ist doch nicht bloß durch diese tiefen Schwierigkeiten von andern unterschieden; es fehlen ihr auch die großen Vorteile nicht. An das Innerste der Herzen sich zu wenden und es dabei mit einem Lebensalter zu tun zu haben, bei dem man ins Innerste noch verhältnismäßig leicht hineintrifft, von allerlei äußeren didaktischen Rücksichten frei zu bleiben (wie Vorbereitung schriftlicher Prüfungsarbeiten, mannigfaches Üben und Anwenden und Korrigieren), in keiner formalen Schulmeisterei aufzugehn, keinen kleinlichen Stoff zu traktieren, das macht die Lage des Religionslehrers zu einer bevorzugten. Die nicht selten (mitunter auch von den besten Freunden der Sache) erhobene Forderung, diesen Unterricht ganz aus den Lehrplänen unserer höheren Schulen zu entfernen, um ihn der Entschließung der Familien und den Organen ihrer religiösen Gemeinschaft zu überlassen, eine Einrichtung wie sie ja im Ausland weithin besteht und dort als selbstverständlich betrachtet wird, diese Forderung wird bei uns doch nicht bloß aus Gründen der Überlieferung oder der Politik abgelehnt: das Bildungsziel, welches unsere höheren Schulen sich stecken, erfordert ausdrücklich die Verbindung der verschiedenen Linien, auf denen eine Einwirkung erfolgt. Es ist denn auch Beziehung zwischen dem Religionsunterricht und dem sonstigen an vielen Punkten möglich, namentlich mit der Geschichte und der Literatur, um vom Gesang zu schweigen. Die Forderung, daß der übrige Unterricht nie an irgend einem Punkte mit der Weltanschauung zusammenstoßen dürfe, welche der Religionsunterricht durch den Religionslehrer vermittelt, mag zwar einerseits als pädagogisch selbstverständlich erscheinen, kann aber doch auch wieder, je nachdem sie aufgefaßt wird, innere Schwierigkeiten genug ergeben.

Bestimmtere methodische Fragen seien hier nur flüchtig berührt. Keine Zuhülfenahme äußerer Zuchtmittel, um Aufmerksamkeit und

Lernen zu sichern! Mechanisches Lernen von Unverstandenem, leierndes Aufsagen, wortmäßiges Plappern hier weniger als irgendwo! Abhängigkeit des Lehrers von Notizen oder Lehrbuchweisheit hier ebenfalls so wenig wie irgendwo! Stoffauswahl durchaus nach Maßgabe des Verständnisses, und Ton gemäß der Weihe des Inhalts! Aber keine Künstelei, kein süßliches Pathos, ebenso wie keine triviale Manier! Verständnis des Abstrakten zu sichern durch Anschauung des Lebendigen, in Beispielen und Vorgängen! Kein Ausbiegen von dem eigentlichen Wege in die Regionen oder auf die Linien benachbarter Wissenschaften! Also z. B. kein philologischer Betrieb der Lektüre statt des schlicht unmittelbaren! Aber auch keine vage Erbaulichkeit statt begrifflicher Klarheit! Keine Pflege eines äußerlichen Wissens circa sacra statt der Anschauung der letzteren selbst, kein verfrühtes Verweilen bei kritischen Erörterungen, aber auch nicht zu viel planmäßige Apologetik, die ihre Gefahren hat! Keine Hereinziehung der akademisch-theologischen Fragen, aber doch für die reifenden Jünglinge Ausblicke in die Welt des ringenden Denkens auch auf diesem Gebiete der schwer lastenden, der immer neuen Probleme, der tiefen Hintergründe! Schon weil sonst zu befürchten ist, daß sich ihnen eine frivolere Art bietet, sich damit abzufinden. Diese letzte Forderung freilich ist zur Zeit noch nichts weniger als allgemein oder von den maßgebendsten Stellen her zugestanden, und amtliche Lehrpläne scheinen sich ihr noch wesentlich zu verschließen. Auch außerdem ist manches Einzelne durch amtliche Normierung oder durch Überlieferung und Gewöhnung festgehalten, was besonnene Beurteiler sehr bestimmt anfechten mußten. So die Anknüpfung der Glaubens- und Sittenlehre an die Confessio Augustana, die Bevorzugung des in seinen Hauptteilen so dunklen, mühsam zu durchmessenden Römerbriefs als neutestamentliche Lektüre (um seiner Rolle in der Dogmatik der Reformatoren willen), auch die Rolle eines formulierten Katechismus-Unterrichts in den unteren Klassen. Am willigsten wird man sich von allen Seiten dazu finden, die Lektüre der Bibel durchaus zum Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu machen, und die Möglichkeit mannigfachster Auswahl aus ihr und einer ebenfalls mannigfaltigen und doch nicht willkürlichen Behandlung werden alle Beteiligten schätzen.

Die Aufgabe des katholischen Religionsunterricht, der unter ganz anderen Lebensbedingungen steht als der evangelische, sind tatsächlich

weit einfacher. Die bis ins Einzelnste bestimmt und bindend formulierte kirchliche Lehre ist durch alle Stufen Inhalt des Unterrichts, Anleitung zu korrekter Teilnahme an dem kirchlichen Leben in allen seinen Formen kommt hinzu, approbierte Lehrbücher bieten das greifbare Material, die Apologetik spielt die breiteste Rolle, aber auch sie nicht sowohl mit persönlichen Mitteln des Lehrers als mit gegebenen Gesichtspunkten zu leisten. Die Person des Religionslehrers hat ihre Bedeutung durch ihren geistlichen Charakter. Gleichwohl ist doch auch hier eine ziemlich verschiedene Verwaltung des Unterrichts möglich. Bei nicht wenigen der Lehrer nähert sich derselbe durchaus einer wortmäßigen Abrichtung, bei andern wird er zu einer starren geistigen Unterwerfung. Statt dessen wirken andere doch vor allem gewinnend, und zwar gewinnend nicht bloß durch geschickte Entwicklung, durch beredte Beweisführung, sondern auch durch Wärme des Fühlens und des Tones. Und ihre Einwirkung auf die jungen Seelen gibt denn wohl die meiste Aussicht auf Dauer. Denn stärker als alle in der Höhe schwebende Autorität erweist sich doch überall die persönliche, nahe, freundliche, und sie ist es wesentlich, die jene andere aufrecht erhält.

Der Unterricht im Deutschen, welcher — neben dem der alten Sprachen unter Geringschätzung leidend — lange Zeit im wesentlichen kraftlos blieb und übrigens auch verständige didaktische Normen kaum suchte, hat sich etwa seit der Mitte des abgelaufenen Jahrhunderts allmählich auf eine der ersten Stellen im Lehrplan erhoben, ist in seiner erzieherischen Bedeutung sowie freilich auch seiner didaktischen Schwierigkeit nun allgemein anerkannt, und ihm dürfte in den letzten Jahrzehnten mehr Nachdenken und auch öffentliche Erörterung gewidmet worden sein als irgend einem andern Fache (etwa die neueren Sprachen in der neuesten Zeit ausgenommen). So ist denn auch in den meisten Fragen eine ziemlich weitgehende Angleichung der Meinungen erfolgt und die Normierung des Faches in den neuesten preußischen Lehrplänen ist eine besonders gelungene, der man nicht leicht in irgend einem wesentlichen Punkte entgegentreten wird. Kein Unterricht leistet mehr für die allgemeine persönliche Bildung. Das geschieht allerdings nur teilweise durch denselben als Sprachunterricht, vielmehr darüber hinaus durch die

Gedankenschulung und Gedankenbildung, die an der Hand der Muttersprache am vollsten erfolgen und am tiefsten gehen kann. So führt denn unser „deutscher Unterricht" nur einen bescheidenen Namen, indem er in Wirklichkeit eine Reihe von wertvollen Gebieten umfaßt, die auch selbständigere Bezeichnungen tragen könnten. Zu dem nächsten Ziele, in das Sprachverständnis sich einzuleben und zu einer sicheren und womöglich vielseitigen Sprachbeherrschung zu gelangen, kommt das Vertrautwerden mit edlen sprachlichen Kunstgebilden, und dazu wiederum auch das Verständnis der Lebensgesetze dieser Kunstgebilde. Im einzelnen schließt das eine ansehnliche Menge von Aufgaben und Fragen ein. Auf eine Auswahl der wichtigeren oder minder geklärten sei rasch hingeblickt.

Welches Bedürfnis grammatischen Unterrichts ist bei der Muttersprache vorhanden? Wie soll dieser Unterricht sich zu demjenigen der fremden Sprachen verhalten? wie etwa an ihn sich anlehnen? wie sich davon unterscheiden? wie an lebendigen Lese- oder Gesprächsstoff sich anschließen? wie die Gefahr der Trockenheit und Unlebendigkeit überhaupt vermeiden? Daß heuristisches Verfahren hier durchaus walten muß, versteht sich; aber auch, daß über das unbedingt Bindende hinaus die Schüler höherer Schulen zu einer Einsicht in das fließende Leben der Sprache geführt werden sollen, in die Rechte des Sprachgebrauchs, wie auch eine billige Beurteilung der Mundarten ihnen möglich werden soll; außerdem aber in die der deutschen Sprache eigentümlichen Bildungsgesetze, und auf der Oberstufe doch auch in einem ganz bescheidenen Maße in die Vergangenheit der Sprache. Ebenso wie die einfache grammatische Erkenntnis auf analytische Weise aus lebendigem Sprachstoff zu entwickeln ist, so weiterhin alles, was noch an theoretischer Lehre in diesen Unterricht gehört, Poetik, Metrik, Stilistik, etwa auch Synonymik. In der Tat vermöchte grade die letztere hier in der Muttersprache zu vorzüglichen analytischen Übungen Gelegenheit zu geben, während sie innerhalb der fremden Sprachen des Bodens eines reichen und sicheren Sprachgefühls entbehrt und wesentlich praktischer Verwechselung vorbeugen soll, auch leicht ins Formelhafte gerät. Daß die Theorie überhaupt (z. B. der Rhetorik oder Stilistik) nie in scholastisch äußerlichen Definitionen und Distinktionen ihr Ziel sehen, nicht über den einzelnen Kunstmitteln den Sinn für die

lebendigen literarischen Kunstwerke verlieren lassen, daß die deutsche Verslehre nicht in den für sie ganz unpassenden antiken Kategorien stecken bleiben soll, sind weitere natürliche, aber noch keineswegs allgemein befolgte Forderungen.

Eine nicht geringere Reihe von Fragen tut sich bei der Lektüre auf. Selbst eine so verbreitete und festgewurzelte Einrichtung wie die eines „Lesebuchs" mit Stücken mannigfacher Autoren ist reichlich angefochten, weil sie dem Zusammenhang der Einwirkung widerstreite; die zu gunsten eines solchen Buches sprechenden Gesichtspunkte sind indes nicht endgültig erschüttert worden. Der Zweck der Lesebücher wächst übrigens über das Verständnis der Sprache und auch selbst über die Kenntnis von Autoren- und Stil-Typen hinaus: es soll durch die Prosastücke, namentlich auch auf den oberen Stufen, eine wertvolle Erweiterung des Gedankenkreises nach mancherlei Seiten und Gebieten hin erfolgen, eine Einführung in die beste Gedankenwelt unserer Kulturperiode in nationaler Spiegelung und Ausprägung, soweit dieselbe den Jahren der Schüler zugänglich ist, wobei man aber die Anstrengung des Eindringens auch in schwierige Gedankengänge ihnen nicht ersparen soll. Selbstverständlich kommt zugleich die stilistisch vorbildliche Wirkung in Betracht, diese aber nicht so unmittelbar, wie man denken mag, da der Abstand der Denkreife zwischen Schriftsteller und Schüler zu groß ist. Die zerstreuten Gedichte derselben Autoren müssen später zur Grundlage für ein allmählich zu gewinnendes Bild seiner dichterischen Eigenart dienen. Für die Auswahl der einzuprägenden Gedichte sollte nie eine zu fest bindende Entscheidung getroffen werden. Diese Einprägung selbst darf nicht den Schmelz der Dichtung vernichten, und — was hier wiederum berührt sei — die Erläuterung des Einzelnen darf nicht den lebendigen Eindruck des Ganzen zerstören. Das gilt namentlich auch für diejenige der großen Dichtungen, welche auf den oberen Stufen zur Behandlung kommen. Verfrühte Vorführung schwierigerer Werke, wozu man in gewissen Kreisen sehr neigt und worin man sogar einen Beweis erhöhten Könnens sieht, ist ungesund und fast in jedem Betracht schädlich. Den Wert der unvergleichlichen Gedankenlyrik, die unsere Edelsten uns geschenkt haben, innerhalb des höheren Jugendunterrichts möglichst auszukaufen, muß Pflicht bleiben. Aber auch außerdem muß manches wirklich Große, das über modernen

Erscheinungen im Bewußtsein des Durchschnitts der Gebildeten keine rechte Stätte behält, gerade auf höheren Schulen seinen Platz behaupten: zur Würdigung des weiter zurück oder tiefer Liegenden ist der planvolle und ernste Unterricht da, das Interesse für das gegenwärtig Emportauchende wird durch sonstige Berührungen geweckt werden. Gleichwohl soll die Schule durchaus nicht sich gegen irgend welche Werte verschließen oder die Seelen der Schüler verschließen wollen: von der gesamten nachgoethischen Dichtung zu schweigen, war die verkehrte Praxis mehrerer Jahrzehnte. Interesse beim Lehrer für das, was die jungen Geschlechter hervorbringen und lieben, gewinnt ihm das Zutrauen der Schüler. Zu mannigfaltiger Privatlektüre anzuregen, ist geradezu eine der wichtigsten Aufgaben: anregen heißt aber dabei mehr als bloß Namen nennen und Vorschläge machen. Gegen eine literaturgeschichtliche Orientierung, die nicht aus wirklicher Anschauung und Kenntnis der einzelnen Werke hervorwüchse, hat man zu weitgehende Bedenken geltend gemacht: das Ideale ist hier nicht menschenmöglich und das praktisch Vermittelnde keineswegs verwerflich.

Im Zusammenhang mit diesem ganzen Gebiete der Anschauung und jenen Gebieten der Lehre durchzieht dann als drittes den deutschen Unterricht mannigfache Übung. Auf etwas ganz Elementares, nämlich eine sorgfältige Aussprache, ist an deutschen Schulen nicht entfernt der Wert gelegt worden, den dieselbe aus erziehlichen wie ästhetischen und nationalen Gründen verdient. Auch an der Hülfe, welche aller sonstige Fachunterricht in Beziehung auf Pflege des Ausdrucks dem Deutschen leisten soll, hat es sehr gefehlt. Schädliche Einwirkung von seiten der fremden Sprachen infolge schlechter Übersetzungsgewohnheiten war lange Zeit bedauerlich zu fühlen. Die nach und nach empfohlenen Mittel zu planvoller Ausbildung im mündlichen Ausdruck sind wohl nicht ohne Erfolg geblieben, aber die Gewöhnung muß sich noch sehr vervollkommnen. Freie mündliche „Berichte" über Gelesenes und Geschautes werden durch die neuesten preußischen Lehrpläne mit Recht auf den verschiedenen Stufen gefordert. Daß man dieselben auch an beobachtete Kunstwerke anknüpfen und auf dieser Linie eine schätzbar bildende Einwirkung üben könnte, sei hier eingefügt. Überhaupt sollte gutes Beschreiben als Aufgabe und als Bildungsmittel nicht geringgeschätzt werden.

Beim deutschen Aufsatz, um damit auf das Gebiet des schriftlichen Ausdrucks überzugehen, ist verständige Abfolge und Abstufung der Themata so ziemlich allgemein geregelt. Aber Fragen bleiben doch gerade auch hier nicht wenige. Auch hier, um es sogleich zu sagen, dürfte Beschreibung, Schilderung, ja auch Erzählung recht wohl noch für obere Stufen als Aufgabe zwischen die üblichen Abhandlungen treten. Überhaupt sollten wieder Phantasie und Gefühl mehr mit zu Worte kommen dürfen, wie das früher einmal als selbstverständlich galt. Die Schulabhandlung sollte nicht als etwas ganz für sich dem gegenüber stehen, was im Leben auf dem Gebiet des Schreibens Bedeutung hat. Wie weit die gemeinsame Vorbesprechung gehen soll, wie eine Verbindung mit dem sonstigen Unterrichtsinhalt hier stattfinden und fruchtbar gemacht werden soll, wie der Unechtheit zu wehren und der inneren Unfreiheit vorzubeugen ist, das und vieles andere bleibt Gegenstand der Erwägung. Auf die Kunst, typische Verfehlungen durch Korrektur und Besprechung für alle Anwesenden fruchtbar zu machen, ward bereits oben hingeblickt. Aber einer Gefahr noch sei hier gedacht: derjenigen nämlich, daß der deutsche Aufsatz durch Benutzung der gegenwärtig so reichlich dargebotenen literarischen Hülfsmittel zu einem ziemlich handwerksmäßig zustande kommenden opus operatum werde, wofür offenbar auch manche Lehrer nicht recht geöffnete Augen haben. Ob die ebenfalls üblich gewordene Herstellung hülfreicher, nach allseitig gründlicher Erläuterung strebender Schulausgaben unserer klassischen Dichter nicht auch ihrerseits mehr Schaden bringe als Gewinn, sei zum Schlusse hier gefragt.

Fremde Sprachen nehmen, wie viel sich auch seit der Humanistenzeit in Anschauungen und Bedürfnissen geändert hat, doch auch jetzt noch den breitesten Raum in unsern Lehrplänen ein und geben immer wieder zu einer Fülle didaktischer Erwägungen Anlaß. Ist doch die Mannigfaltigkeit der Linien, auf denen sich hier das Lernen zu vollziehen hat, und die ihrer Verbindung untereinander besonders groß, besonders umfassend und kompliziert auch das Objekt des Lernens, die fremde Sprache. Tiefgreifende Wandlung hat dabei die Zielsetzung erfahren, und mit ihr die Methode; sehr verschoben hat sich auch das didaktische Verhältnis zwischen den alten und den

neueren Sprachen. Nachdem die Auffassung der Aufgabe für diese und jene und damit das Unterrichtsverfahren lange Zeit ganz auseinanderfiel, näherte es sich dann bis zu fast völliger Angleichung, um in neuester Zeit doch wieder sich sehr voneinander zu entfernen. Gleichwohl sind allmählich, und zumeist gerade neuerdings, an einer Reihe von Punkten die gleichen Grundsätze für beide Sprachgruppen durchgedrungen. Alles, was von sprachlichen Regeln aufgefaßt werden soll, ist aus lebendigem Sprachstoff „auf induktive Weise", d. h. mit eigener Beobachtung zu entnehmen. Gedächtnismäßig festgehaltene richtige Formulierung der Normen findet keine Anerkennung gegenüber dem erzielten und bewiesenen Verständnis. Dabei ist das System von Regeln überhaupt auf wirklich Nötiges zu beschränken; systematische Vollständigkeit darf hier für die Schule kein Ziel bilden, und reichliches Einzelwissen hat keine Bedeutung gegenüber der wirklichen Beherrschung des Notwendigen. So ist denn auch die selbständige Behandlung von allerlei theoretischen Gebieten neben oder jenseits der Grammatik (wie Synonymik, Stilistik, Prosodie u. s. w.) eher zu meiden als anzustreben. Die Aneignung des Wortschatzes ist weder den zufälligen Gelegenheiten zu überlassen noch soll sie planlos ins Allgemeine oder Universale streben; sie bedarf zum Teil der Beschränkung auf die zu lesenden Schriftsteller, anderenteils aber auch der planvollen Ausbreitung über das ganze Gebiet des Bedürfnisses. Ein isoliertes Lernen von „Vokabeln", etwa in schematischer Ordnung, wird verpönt; sie sollen in einen lebendigen Zusammenhang verwoben sein. Zwischen Grammatik und Lektüre darf keine die letztere nach ihren höheren Zwecken schädigende Verbindung stattfinden. Wo es gilt, einen in sich wertvollen Inhalt zu erfassen, darf man nicht in der Betrachtung des sprachlich Formalen stecken bleiben. Wo Übersetzung in die Muttersprache erfolgt, muß dieselbe dem Geist und den Normen der letzteren gerecht werden; jede Schädigung der Muttersprache durch den Betrieb fremder Sprachen ist zu vermeiden; die Aufgabe der guten Übersetzung darf aber doch nicht letztes Ziel werden, darf nicht von der lebendigen Auffassung des fremden Textes hinwegführen. Für das übende Übersetzen in die Fremdsprache dürfen nicht gleich schwierige Aufgaben gestellt werden wie für das Übersetzen aus derselben. Den schriftlichen Leistungen ist nicht eine unbedingt überwiegende Bedeutung

gegenüber den mündlichen einzuräumen. Über den Zwecken der Spracherlernung an sich erhebt sich immer derjenige der Anschauung des fremden Nationalgeistes und Kulturlebens. Um des letzteren willen wird auch die Benutzung mannigfacher erläuternder Anschauungsmittel gewünscht.

Schon die Befolgung dieser gemeinsamen Normen gestaltet sich bei der Gruppe der alten und der neueren Sprachen zum Teil immerhin verschieden. Und der Verschiedenheit freilich bleibt außerdem genug.[67]) Ist doch das Ziel, das ehedem bei den alten Sprachen, dem Lateinischen wenigstens, Beherrschung in Schrift und Wort war, auf das Verständnis klassischer Schriftsteller herabgesetzt worden, und wenn damit zugleich, wie schon erwähnt, eine gewisse Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums erfolgen soll, so deutet sich doch auch damit nur Bescheidenes an, namentlich im Verhältnis zu der Zeit, wo die geistige Ernährung geradezu völlig durch die Gedanken- und Formenwelt des Altertums erfolgen sollte. Zugleich ist für die neueren Sprachen, bei denen man sich geraume Zeit wesentlich mit der Fähigkeit zur Lektüre auf Grund eines mehr oder minder ernstlich durchgeführten grammatischen Kursus begnügte, nun das Streben auf mündliche wie schriftliche Sprachbeherrschung in dem erreichbaren Maße und auf Bekanntschaft mit dem fremden Volkstum und Kulturleben gerichtet: also gewissermaßen eine Umkehr der beiderseitigen Gesamtziele, die man übrigens als gesund wird allgemein anerkennen müssen und worin keineswegs eine entsprechende Abschwächung und Erhöhung des Glaubens an den Bildungswert der beiderseitigen Gruppen gefunden werden muß. Jedenfalls bleibt, wenn das Interesse weiter Kreise im Zusammenhang mit äußeren und inneren Kulturverhältnissen sich wandelbar zeigt, der Bildungsschule immer die Aufgabe, den einzelnen Lehrgebieten treulich das abzugewinnen, was nach Maßgabe der Zeit und der Verhältnisse zu gewinnen möglich ist.

Von Einzelfragen seien für das Gebiet der alten Sprachen noch die folgenden berührt. Der Aussprache ein Maß von Zeit und Bemühung zu widmen, das den geistigeren Aufgaben entzogen werden müßte, wird begreiflicherweise abgelehnt: aber nicht übel ist es doch, wenn der gewohnten mundartlichen Lässigkeit nicht auch auf diesem Gebiet freier Spielraum gelassen wird, und die Beachtung der

Quantität sollte sich keineswegs auf die Endsilben beschränken, was nur grammatischen Zweck haben kann, während ohne die richtige Gewöhnung bei allen Silben das Lesen und die Auffassung von Versen eine unnatürliche Erschwerung erfährt. So wenig ferner hier das Sprechen zu praktischem Zweck oder als besondere gelehrte Kunstleistung noch Pflege finden kann, so sind gleichwohl kleine dialogische Übungen im Lateinischen als Form der Verarbeitung des Lehrstoffs schon auf unteren Stufen nicht bloß möglich, sondern belebend und förderlich. Ebenso muß, wenn auch der lateinische Aufsatz nicht mehr das große Ziel oder überhaupt kein Ziel mehr bildet, darum nicht jede freiere Art schriftlicher Übungen (neben der herrschenden Hinübersetzung) ausgeschlossen werden: allerlei Umformung wie Selbstbildung von Sätzen wird sich auch hier als anregende Aufgabe bewähren. Die wünschenswerte Parallelität der beiden altsprachlichen Grammatiken wird am natürlichsten in der Weise verwirklicht, daß die griechische namentlich die (syntaktischen) Abweichungen vom Lateinischen hervorhebt. Das noch vielfach vorgeschriebene und übliche Sammeln und Einprägen schriftstellerischer „Phrasen" als solcher ist Überrest von einem Unterrichtsbetrieb mit ganz anderen Zielen und Grundsätzen und bewirkt eine innerlich falsche Stellung zu der Sprache und der Aufgabe ihrer Erlernung. Die Auswahl der Lektüre soll über zu enge Linien hinausstreben, auch damit sie dem Interesse verschieden gearteter Individuen entgegenkomme. An Schulen mit beschränktem Betrieb des Lateinischen sollte man nicht die Schüler jahrelang bei demselben Schriftsteller (Caesars Bellum Gallicum z. B.) festhalten, sondern ein Lesebuch mit anregenden Bruchstücken nicht scheuen: das entspricht hier dem Zweck weit besser, und so wenig die Meinungsverschiedenheit über das Recht von Chrestomathien überhaupt ausgeglichen ist, so wird völlige starre Ablehnung doch selten noch gefunden; in der Tat überwiegen für gewisse Fälle die Vorteile sicherlich die Nachteile. Dagegen ist das ehedem so häufige fragmentarische Lesen größerer Gesamtwerke, das nur vom Zufall der vorhandenen Zeit und des eingeschlagenen Tempo bestimmt wurde, mit Recht nun durchaus verpönt: man liest nicht mehr eine beliebige Reihe von Büchern der Äneis oder Ilias, um andere Teile der Gesamtdichtung ganz auf sich beruhen zu lassen, sondern verlangt eine geschickte und wohl

zusammengefügte Auswahl aus dem Ganzen, die das wirkliche Ganze zu vertreten vermag. Daß etliche Philologen noch immer es für eine Art von Frivolität halten, die höheren Schulen ohne die völlige Lektüre der (so ungleichwertigen) 24 Bücher der Ilias zu verlassen, zeugt nicht gerade von tieferem pädagogischem Blick. Der neue und naturgemäß viel erörterte Vorschlag, die griechische Lektüre überhaupt vorwiegend auf ein wesentlich kulturhistorisch angelegtes und möglichst vielseitiges Lesebuch zu gründen, hat freilich Bedenken von ernstem Charakter hervorgerufen, dürfte aber doch, weil einer veränderten inneren Stellung der gebildeten Zeitgenossen zum Altertum entsprechend, mehr Zukunft haben, als die Gegner erwarten.

Nicht ohne Bedenken aber kann man die immer weitergehende Darbietung solcher erleichternder Hülfsmittel zur Lektüre sehen, die die ehedem so hochgeschätzte geistige Arbeit an den antiken Autoren den Schülern allzu sehr ersparen. Gegen die Verwandlung der Hinübersetzung in eine Art von bloßer Retroversion mit geringer Abänderung ist die wünschenswerte Reaktion bereits eingetreten. Nicht selten, um auf oben Berührtes zurückzukommen, sollte auch ein unvorbereitetes Übersetzen aus dem fremdsprachlichen Texte gepflegt werden, denn nur so gelangt man doch zu dem, was „Lesen" eines Autors heißen kann, und zu einem beschleunigten Tempo der Textauffassung kann man sehr wohl sich erziehen oder erzogen werden. Daß das, was bei einer Schülergeneration von der gesamten Kultur des Altertums zur Kenntnis gelangen konnte, gelegentlich planvoll zusammengestellt, geklärt und ergänzt werde, ist offenbar höchst wünschenswert, und daß antike bildende Kunst einen wesentlichen Teil dieses Ganzen ausmache, nicht minder. Wenn man im Zeichnen über die Übungen hinaus auch zur Anschauung und zum Verständnis edler Kunstformen und Kunstwerke gelangt, so bietet sich hier eine schöne Verbindung. An Fäden, die im übrigen den altsprachlichen Unterricht mit andern Gebieten verbinden, fehlt es nicht: Geschichte und deutsche Literatur mögen voran stehen, aber auch zu den lebenden Sprachen und Literaturen mangeln die Beziehungen durchaus nicht. Wiederum sei darauf hingewiesen, daß diese Blicke aus einem Lerngebiet in ein anderes der Jugend sehr erwünscht zu sein pflegen.

Um doch auch einer Sprache zu gedenken, die in neueren Lehrplänen kaum noch irgendwelcher Erörterung gewürdigt wird, weil

man sie nun ganz zur Technik der Berufsvorbereitung rechnen will, des Hebräischen nämlich, so bedeutet es sicher eine schätzenswerte Erweiterung des Gesichtskreises, überhaupt eine Sprache von ganz anderer Organisation und andern Ausdrucksmitteln kennen zu lernen, auch mit einer andern Stufe sprachlich-stilistischer Darstellung vertraut zu werden, was ja immerhin schon durch den in der Bibelübersetzung bewahrten Ton geschieht, aber viel lebendiger doch durch Originallektüre. Viel lebendiger wird natürlich auch die Anschauung der hebräischen Poesie, wenn sie — in Psalmen oder Prophetien — mit ihrem eigenen Klanggehalt zur Wirkung kommt. Obwohl nun die Schule hier zweifellos zunächst nur eine rein sprachliche Aufgabe hat, so ist es doch weder ausgeschlossen noch wertlos, wenn zugleich ein erster Einblick in die Entwicklung der hebräischen Literatur als solche (wofür man doch seit Herder ein unbefangenes Interesse zeigen darf) vermittelt wird, und wenn auch hier mit Ernst das ins Auge gefaßt wird, was von hebräischer Kultur mit zu entnehmen ist. Das muß dem Fachlehrer, dem sonst leicht ein besonders trockener Unterricht zufällt, anregend sein wie den Schülern. Jener wird dazu allerdings dann am ehesten in der Lage sein, wenn er nicht durch kirchlich-theologische Gesichtspunkte allzu sehr eingeengt ist.

In den neueren Sprachen hat das Lehrverfahren wohl stärkere Schwankungen durchgemacht als in irgend einem andern Fache. Zwischen einer unmittelbar imitativen und einer bewußt konstruktiven Methode ist mehrfach Wechsel gewesen und fühlt man noch jetzt die Schwierigkeit zu wählen. Der ersteren neigte man wesentlich dann immer zu, wenn man an das wirkliche praktische, namentlich mündliche Können dachte, der letzteren, wenn man eine ernstliche Schulung geistiger Kräfte nicht versäumen wollte; bei der ersteren mochte eine gewisse Leichtigkeit die unsichere Korrektheit zudecken, bei der letzteren die unanfechtbare Richtigkeit des Gekonnten über die engen Grenzen desselben hinwegsehen lassen. Das sehr gesteigerte Bedürfnis internationalen Verkehrs und Verständnisses (darunter auch die Gemeinsamkeit fast aller wissenschaftlichen Arbeit), hat in den letzten Jahrzehnten ein lebendiges Sprachkönnen wünschenswerter als je erscheinen lassen, und immer eifriger sind die Wege gesucht worden, auf denen bildende Einwirkung mit jenem praktischen Ergebnis zugleich zu verwirklichen wäre. Dabei kam doch auch zum

Bewußtsein, daß noch andern Seiten des Unterrichts eine bildende oder schulende Wirkung abzugewinnen sei als den ehemals allein gewürdigten, worunter Erfassung und Anwendung grammatischer Regeln durchaus im Vordergrunde stand und das Übersetzen aus einer Sprache in die andere die regelmäßige Beschäftigung bildete. So wird denn der Aussprache, für deren exakte Behandlung inzwischen die Phonetik die Unterlage gewährt hat, nicht mehr als einem unwesentlichen Beiwerk nur die allernotwendigste Zeit gewidmet, sondern eine andauernde intensive Aufmerksamkeit unter Würdigung auch der erzieherischen Bedeutung dieser Zumutung, es wird der Wortschatz weit über das Bedürfnis der herkömmlichen Schullektüre hinaus, mit Rücksicht auf die konkreten Bedürfnisse des Sprechens und des schriftlichen Austausches, planvoll angesammelt, es werden über die rhetorischen Buchphrasen hinaus zahlreiche Wendungen der geläufigen Sprechsprache übermittelt und geübt, es werden als schriftliche Übungen freiere Arbeiten von Anfang an neben die gebundenen (d. h. Übertragungen) oder an deren Stelle gesetzt, es wird der Lesestoff auch jenseits des geschichtlichen, betrachtenden und klassisch-poetischen Gebietes gewählt, es kommen grundsätzlich Erzählung, Beschreibung, Dialog mit zur Geltung, es wird nicht bloß die Geschichte und die Literaturentwicklung, sondern in weiterem Sinne das Volkstum und Kulturleben der fremden Nation nach Maßgabe der Möglichkeit zum Gegenstand der Kenntnis gemacht, und indem der Unterricht von dem Kleben an Buch und Schrift sich freizumachen strebt, erhalten mannigfache sinnliche Anschauungs- und Hülfsmittel eine beträchtliche Bedeutung.

In diesem Streben treffen gegenwärtig fast alle gebildeten Nationen zusammen, nur daß die einen entschlossener und eifriger auf die neu erfaßten Ziele zugehen, andere unsicherer oder vorsichtiger. In der Tat ist es an der Zielsetzung nicht genug, die Schwierigkeiten des Weges müssen als groß anerkannt werden. Der ungeheure Umfang, den der Wortschatz nebst dem Vorrat fest normierter Wendungen in einer lebenden Kultursprache hat, die feine Ausprägung mannigfacher Stil- und Tonarten, die trügerische Nähe vieler Ausdrucksmittel hüben und drüben, die unendliche Fülle des Kulturellen, die immerhin sehr beschränkte Zeit, die zur Verfügung steht, mehr noch die Vereinzelung der fremdsprachlichen Stunden

zwischen den weit zahlreicheren, die in der Muttersprache sich abspielen, die hohen Ansprüche, denen das Können und Wissen der beteiligten Lehrer genügen muß oder müßte, das alles bedeutet so viel Schwierigkeit, daß eine recht befriedigende Lösung sich erst allmählich erhoffen läßt. Verzichten aber und allgemein zu den alten, einfachen, schulgewohnten Unterrichtswegen zurückkehren wird man darum schwerlich, wenn auch die Stimmen nicht fehlen, die es fordern, und die stummen Stimmen, die nur durch die Praxis protestieren, wohl am wenigsten.

Was in jedem Falle an offenen Fragen übrig bleibt, ist nicht wenig. Wie die erste Einführung in die fremde Sprache am besten erfolge, durch welche Mittel eine möglichst gute Aussprache zu sichern sei, inwiefern der gesamte Unterricht unter Verzicht auf die Benutzung der Muttersprache gegeben werden könne, ob also das Übersetzen in die Fremdsprache und aus derselben ganz entbehrt werden könne, ganz gemieden werden solle, wie schwer die praktischen Ziele gegenüber den literarisch-ästhetischen oder überhaupt formalen ins Gewicht fallen oder welches Gewicht überhaupt den letzteren verbleiben solle, dies und manches weiter damit Zusammenhängende unterliegt der Diskussion. Außerdem z. B. die Frage nach der der Grammatik zu belassenden Bedeutung, nach der Auswahl der Lektüre im einzelnen, für die eine stets wachsende Fülle neuer wie älterer Stoffe angeboten wird, nach der Verbindung der einzelnen, im ganzen bei einer lebenden Sprache doch besonders zahlreichen Lerngebiete untereinander, und ebenso nach der möglichen Verbindung des Französischen und Englischen untereinander und mit sonstigen Unterrichtsfächern. Die Frage der Abfolge der Sprachen untereinander ist schon oben bei der „Organisation des Unterrichts" berührt worden.

Neben den „Sprachen und Wissenschaften" auch die „Fertigkeiten" erheblich zu schätzen, liegt bis jetzt den wenigsten unter uns nahe. Der alte und im Grunde naive Respekt vor dem Wissen und vor dem buchmäßigen Lernen ist dabei im Spiel, aber auch der Gedanke, daß zu rechtem Schulunterricht Einengung und Unterwerfung gehöre und ein wenig Pein dabei nur eine normale Sache sei. Die verhältnismäßige Freiheit, in der die Schüler sich beim Zeichnen und Singen fühlen, setzt nach dieser Anschauung den päda-

gogischen Wert der Fächer herab. Sicherlich ganz mit Unrecht: daß das Gefühl der Leichtigkeit beim Schüler gerade das Zeichen für die richtige, seiner Natur und Stufe kongeniale Wahl des Lerngebiets sei, ist die von Neueren ausdrücklich jener Auffassung gegenüber gestellte Behauptung, die freilich auch ihrerseits nur halbe Richtigkeit hat und zu sehr verkehrten Folgerungen führen kann. Übrigens kommt für den Unterricht großer Schülergruppen allerdings noch in Betracht, daß jene mindere innere Gebundenheit der einzelnen die äußere Disziplin der Gemeinschaft zu lockern oder zu erschweren pflegt. Gleichwohl wird eine wirklich unbefangene Prüfung des Wesens und Wertes dieser Fächer ihre Bedeutung innerhalb unserer Lehrpläne höher, vielleicht viel höher anschlagen lehren als üblich. Auf vollere Würdigung des Zeichnens wenigstens drängt ja auch eine erstarkende Strömung in der pädagogischen Welt hin, und der Gesang hätte eigentlich in unserer Zeit, in welcher Musik das weitaus lebendigste Gebiet ästhetischen Interesses abgibt, den natürlichsten Anspruch auf allgemeine Schätzung. Weit eifriger als Zeichnen und Singen hat man das Turnen unter erzieherischem Gesichtspunkt anerkannt und auszubilden getrachtet, während bei den elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens (zu denen in gewissem Sinne auch das Rechnen kommt) eine ähnliche Verschiedenheit der Schätzung nicht platzgreifen konnte. Immerhin hat die Meinung, daß die weitverbreitete Vernachlässigung der Handschrift an höheren Schulen nicht als etwas Gleichgültiges hinzunehmen, daß eine andauernde Pflege derselben nicht bloß aus praktischem, sondern auch aus erzieherischem Gesichtspunkt zu fordern sei, oft genug Ausdruck gefunden, nicht zum wenigsten in amtlichen Erlassen, und wenn eine Verbindung von schönem und schnellem Schreiben auf einer gewissen Übergangsstufe angestrebt und regelmäßig geübt würde (wie sie ja doch z. B. alle jungen Kaufleute leisten müssen), so wäre das entschieden eine schätzbare Neuerung. Auch von dem Rechnen als Fertigkeit klagt man, daß es viel zu früh vernachlässigt werde, und der Gegensatz zwischen einem früh erzielten schönen Können und späterem vollem Schwinden desselben gibt hier berechtigten Anstoß. Und will man bei Fertigkeit des Lesens an etwas über die mechanische Sicherheit hinaus Liegendes, an lebendigen Wohl- und Vollklang und sichere Anschmiegung an den wechselnden Inhalt denken, so bleibt

diese Aufgabe doch für alle Stufen bestehen und sollte als solche mit Liebe gepflegt werden.

Kommen wir jedoch auf das zurück, was nach den geltenden Lehrplänen eine selbständige Bedeutung auch an höheren Schulen hat, also Singen, Zeichnen, Turnen. Welches der physiologisch-psychologische Verlauf beim Erwerben und Ausüben einer Fertigkeit überhaupt ist, braucht nicht nochmals verfolgt zu werden: daß eine sehr bestimmte Aufmerksamkeit und eine andauernde Selbstbeherrschung, wenn auch in Kleinem und Unscheinbarem, dazu gehört, kann niemand verkennen. Aber viel Bedeutenderes wird davon erwartet. Zwar wird kaum noch jemand daran denken, dem Gesang oder der Musik überhaupt eine ähnlich tiefgreifende Wirkung auf Gemüt, Gesinnung, Charakter, Lebensführung zuzutrauen, wie die Griechen das übereinstimmend getan haben; aber daß während mancher Jahrhunderte der christlichen Ära eine regelmäßige und reichliche Pflege ernsten und wohltönenden Gesanges die große Lichtseite des Schullebens war und das erhebende Gegengewicht gegen den Druck des formalistischen Buchlernens, daran darf man sich erinnern. Unter den im ganzen sehr veränderten Bedingungen der Gegenwart kommt, um von allem Technischen hier abzusehen, als Frage zumeist in Betracht die Auswahl der Gesänge, oder wohl richtiger die Sphäre oder die Sphären, aus welchen sie zu holen seien. Man wird ja in Wirklichkeit fast immer eine Vermittlung und Verbindung von Verschiedenem finden. Aber es fehlt auch der Standpunkt nicht, wonach nur getragene, namentlich ältere, und naturgemäß religiöse Musik als das wahrhaft angemessene Gebiet erscheint. Dem gegenüber dann die Bevorzugung frischer und fröhlicher Lieder von volkstümlichem und großenteils patriotischem Charakter, womit die nachwachsende Jugend ein freundliches nationales Erbe übernehmen, noch einmal in eine gemeinsame Sprache für erhöhtes Fühlen sich einleben soll. So stehen sich die Richtung auf klassisch Formales oder auch erhebend Ideales und die auf das frisch Natürliche gegenüber; dort wird mehr an Schulung gedacht und zugleich an Vertiefung, hier mehr an Belebung, an eine Art von innerer Befreiung. Mit diesem Unterschied hängt der mehr formale zusammen, daß man entweder mehr einer dem Künstlerischen sich nähernden Vortrags- und Ausbildungsweise zustrebt und in diesem Sinne einiges Wenige unermüdlich übt, oder einer mehr urwüchsigen

Sangesweise ihr Recht läßt und sich mit elementarer Korrektheit bei rechter Frische begnügt. Und weiter, daß man entweder alle Übung auf abschließende öffentliche Vorführung hin unternimmt, oder mehr dem unmittelbaren Bedürfnis dienen und nur interne Genugtuung erzielen will. Es wird hier nicht allzu schwer sein, das pädagogisch Empfehlenswerte zu erkennen oder die wünschenswerte Vermittlung.

Zwei Punkte dürften noch als nicht unwichtig zu beachten sein: die mit dem Gesang sich leicht verbindende Pflege der Aussprache soll zugleich im Interesse der letzteren überhaupt erfolgen und namentlich dem Sprachunterricht mit dienen; und das zu Singende soll nach seinem Inhalt ausdrücklich auch erfaßt und gewürdigt werden, also der weithin fühlbaren Gewöhnung an Gedankenlosigkeit entgegengetreten, die erzieherische Bedeutung des Gesanges vertieft und zugleich ein Band zwischen diesem Unterricht und geistigeren Fächern (dem Deutschen, der Religion) geknüpft werden. Die Verbindung des Singens mit dem Turnen ist aus anderem Gesichtspunkte naturgemäß. Zum Glück kann eine allgemeine Hebung des Gesangunterrichts an unseren höheren Schulen während der letzten Jahrzehnte anerkannt werden. Daß wohlgepflegte gesangliche Leistungen bei den öffentlichen Schulfeiern in den Vordergrund getreten und die ehedem sich breit machenden phrasenhaft rhetorischen Darbietungen zurückgedrängt haben, ist schätzenswert und ist vielleicht mehr als irgend etwas anderes geeignet, den Schülern Freude am Schulleben und den Eltern und weiteren Kreisen Wohlgefallen am Schulstreben einzuflößen.

Dem Zeichnen ist bei uns in neuerer Zeit von unmittelbarer äußerer Begünstigung nichts zu teil geworden: die Teilnahme ist zum großen Teil freigestellt, die Stundenzahl bescheiden, der Anfang hinausgeschoben. Und dies, während man im Ausland ihm vielfach geradezu eine grundlegende und fortdauernd breite Stellung in der Organisation der Erziehung zuerkennt und auch im Inland der Sinn für die mögliche und wünschenswerte Bedeutung des Faches sichtlich erstarkt. Im Grunde ist die Kümmerlichkeit des Betriebes auch nur eine der Wirkungen des einseitigen und ungesunden Respektes vor der Gelehrsamkeit, selbst in ihren äußersten Ausläufern oder ihrer verdünntesten Form, und eine allgemeine Verkümmerung der persönlichen Anlagen dazu ist vielmehr Folge als Ursache jener Kümmerlichkeit. Verkehrte und unfruchtbare Unterrichtsweise hat nicht gefehlt: mechanisch

geduldiges Kopieren von Vorlagen, endlos sich hindehnende Vorstadien von Strichzeichnen u. dgl., ewiges Verweilen bei formalen Übungen ohne die Genugtuung einer anmutenden Hervorbringung, Steckenbleiben in der Nachbildung von Ornamenten, verfrühte Versuche an überschweren Aufgaben, spielerisches Umgehen mit Farbe und Pinsel, einseitige Bevorzugung technischen Zeichnens, unterscheidungslose Beschäftigung der ganzen Klassen, um von der unfruchtbaren Wirksamkeit disziplinarisch hülfloser Lehrer zu schweigen. Die neueste, auch amtlich bereits aufgenommene Wendung geht in gesunder Weise auf die unmittelbare Auffassung und Wiedergabe des in der Natur Geschauten hinaus und somit auf die Weckung von Kräften, deren Produkte zunächst sehr stümperhaft sein dürfen, um sich allmählich doch zu vollerem Gelingen zu erheben. Im ganzen kann man als formales Ziel die Übung von Auge und Hand, als ideales die Entwicklung des Formensinns, ja überhaupt ästhetischen Sinnes, dazu auch als persönliches die Genugtuung eines freien Könnens und eines anschauenden Verstehens hinstellen, außerdem aber auch noch eine Art von wissenschaftlichem Ziel in der Vorstufe für kunstgeschichtliches Verständnis sehen, zu welchem man wenigstens unter günstigen Verhältnissen gelangen wird und womit zugleich der Zusammenhang dieses (nicht notwendig bloß als Fertigkeit aufzufassenden) Faches mit Geschichte, Poesie und noch anderen Gebieten hergestellt ist, während derjenige mit Naturgeschichte, Geographie, Mathematik u. s. w. sich außerdem ergibt. Die mögliche Individualisierung, zweifellos ein pädagogischer Vorzug dieses Faches (wie die notwendige Gemeinschaftlichkeit ein solcher des Gesanges), erstreckt sich weiter als auf eine Zuteilung ungleicher Aufgaben an die einzelnen Klassenmitglieder nebst entsprechender Kontrolle, Hülfe, Zielsetzung: wie im wissenschaftlichen Unterricht zwischen allen unmittelbaren und gemeinsamen Zielen auch noch den einzelnen wissenschaftlich angelegten Köpfen Anregung zu teil werden soll, so sollte es auch im Zeichnen für die künstlerisch anregbaren geschehen, und ferner darf auch wohl, wie das der Musik gegenüber der Fall ist, bei einigen weniger die produktive Ausbildung in Betracht kommen als die rezeptive, das Verständnis der Formenwelt und die Freude an derselben. Daß Modellieren für manchen ein günstigeres Übungsgebiet sein würde als Zeichnen, darf wohl hinzugefügt und dem Modellieren über-

haupt eine Zukunft in unserm Unterrichtsleben in Aussicht gestellt werden.

Bei der großen Bewegung, welche durch alle Kulturländer zu gunsten der Einführung mannigfacher sonstiger Handfertigkeit in die Schulen geht, soll hier nicht verweilt werden, weder bei der Mannigfaltigkeit der vorgeschlagenen oder schon eingeführten Arten, noch bei der gegebenen vielseitigen Begründung, noch auch bei dem Maße der Beteiligung und des Eifers in den verschiedenen Ländern: nicht aus Unterschätzung dieses ganzen wichtigen Gebietes, dem eine gedeihliche Entfaltung zu wünschen ist, sondern nur aus Gründen des Raumes. Nur auf den amerikanischen Versuch, allen Jugendunterricht auf die Ausbildung von Handfertigkeit zu gründen, sei vorübergehend hingewiesen. Wie von den zur Empfehlung des ganzen Gebietes geltend gemachten Gründen der anmutendste offenbar der sei, daß dadurch ein sympathetisches Interesse für diejenigen Stände geweckt werde, deren Leben in Handarbeit hingeht, darauf ist schon oben in anderem Zusammenhang hingewiesen worden.

Beim Turnen ist die — übrigens auch schon oben bei der Organisation der körperlichen Erziehung berührte — schwebende Hauptfrage die, ob nicht die gesamte Entwicklung desselben von einem frei gemeinsamen Ausleben und Ausbilden der Kräfte zu einem fest geregelten und mit straffer Disziplin verbundenen Unterrichtsfache eine Preisgabe der gesundesten Tendenz bedeute, ob nicht wiederum die völlige Unterordnung unter Regeln und Kommandos den schönsten Eifer gedämpft habe, und ob nicht die Turnstunden stärkere Zusammenfassung erfordern und Ermüdung bringen als die andern, denen sie angefügt oder zwischen die sie eingeschoben werden. Daß man in England, dem gelobten Lande der körperlichen Übungen, sich zu einer Anerkennung des deutschen Turnens durchaus nicht geneigt zeigt, darf uns freilich keinen zu starken Eindruck machen, wie es mit der gesamten Verschiedenheit geschichtlich gewordener nationaler Anschauungen zusammenhängt, und namentlich schießt die drüben öfter geäußerte Ansicht, aus unserm Turnen müßten allzu fügsame Charaktere hervorgehn, übers Ziel. Ein halb zwangsweise auferlegtes Turnen war der deutschen Jugend nötig und heilsam, die viel zu sehr in Stuben und unter Büchern hinhockte und diese Atmosphäre nur mit

derjenigen des Bierhauses vertauschte. Jetzt aber bildet die Pflege des freien Turnspiels mindestens eine notwendige Ergänzung, eine Erkenntnis, der sich auch kaum ein Pädagog der Gegenwart noch verschließt, während freilich die äußeren Bedingungen vielfach noch der Erfüllung harren. Eine Diagonale aber zwischen englischer und deutscher Gewöhnung wird hier die günstigste Linie sein, wie sie es auf manchen andern Gebieten sein würde.

XV.

Lehrer und Schüler.

Weder mit der Erfassung der rechten Fachziele noch mit der Beobachtung der oben entwickelten Normen der Methode, der Technik und der Kunst ist schon alles gegeben, was den guten Lehrer macht. Und wenn die Fülle der Anforderungen nun vielleicht ins Ungemessene zu wachsen droht, so sei sogleich gesagt, daß es sich bei dem Übrigbleibenden nicht sowohl um ein schwieriges berufliches Können handelt, als um rein persönliche Bewährung und um Selbstüberwachung, wie sie bei einem Beruf von so geistiger Natur unerläßlich ist. Auch dies kann sogleich gesagt werden, daß diese persönliche Haltung wichtiger zu werden vermag als alle Korrektheit, Sicherheit oder Gewandtheit auf jenen Linien der Tätigkeit, und daß sie vieles ausgleichen kann, was dort im einzelnen verfehlt wird. Freilich hängt hier viel an der persönlichen Wesensanlage, aber nicht wenig vermag doch auch die Selbsterziehung, die wiederum kaum für jemanden in diesem Berufe entbehrlich wird. Diese Selbsterziehung erfolgt zum Teil auf sehr natürliche Weise zusammen mit derjenigen der Schüler. Die Selbstbeherrschung und die Beherrschung des Gegenüber, also hier der Klasse, stehen in engem Zusammenhang. Das Sehenlehren, das Fühlbarmachen des Rechten, Wahren, Edlen läßt das alles auch vor den eigenen Augen umso klarer und lebendiger dastehn. Eine klassische Dichtung z. B. mit Schülern sorgfältig zu lesen, wird eine tiefere Vertrautheit mit ihrem Werte geben als eine auch wiederholte eigene Lektüre oder etwa das Schauen guter Aufführungen auf der Bühne.

Mithin gibt der Lehrer den Schülern nicht bloß, er empfängt von ihnen auch. Sie sind nicht bloß das Objekt seiner Betätigung, an dem er sein Können erprobt, den Erfolg seiner Arbeit schaut, er wird seinerseits von ihnen angeregt, belebt, er empfängt unter guten Verhältnissen seinerseits aus der Art, wie sie das Gebotene aufnehmen, aus Mienen und Blicken immer neue Lehrfreudigkeit. Es spinnen sich unsichtbare Verbindungsfäden, es bildet sich ein innerer Rapport; und das wird nicht etwa unmöglich gemacht oder sehr erschwert durch die große Zahl der Schüler: die Geister sind im rechten Klassenunterricht eher kräftiger aneinander gefesselt, als im Privatunterricht der einzelne Lernende an den einzelnen Lehrer. Schon das Hintreten vor eine volle Klasse wirkt belebend, und die innere Lebendigkeit des Lehrers macht ihn fähiger zur Anregung seines Gegenüber. Freilich sind zur Gewinnung eines fruchtbaren Rapports die Lehrernaturen nicht gleich geeignet. Kalte, verschlossene, mißtrauische Naturen sind es sicher von vornherein nicht, aber auch selbstgefällige werden es kaum sein; mitteilsame, bewegliche, gütige gewiß weit eher, aber darum doch auch noch nicht mit Sicherheit: wir stehen hier vor einem Geheimnisvollen. Übrigens ist jener Rapport bald mehr ein solcher des Intellekts und bald mehr des Herzens; am schönsten natürlich, wenn der eine in den andern übergeht.

Die Verschiedenheit der Naturen zeigt sich denn auch in dem, was man den persönlichen Lehrton nennen kann. Wie der Lehrer zu den Schülern spricht, mit welcher Stimme, in welchem Tempo, mit welchem Maß von Ernst und Bestimmtheit, von Interesse und Wohlwollen, was er verrät an Duldung, an Entgegenkommen, an Humor, an Überlegenheit, welche Freude an der Sache oder den Personen heraustönt oder aber was von dem allen vermißt wird: das macht diesen persönlichen Lehrton aus. Künstlich einen möglichst schönen Ton sich aneignen zu wollen, wäre offenbar töricht. Es braucht ja auch nicht ein und derselbe Normalton allerwärts zu erklingen; er darf sehr verschieden sein, und muß es, wenn er echt sein, aus der Persönlichkeit hervorgehn, nicht angewöhnt sein soll. Nicht erfreulich ist es, wenn der Ton schroff ist oder kalt, müde oder unlebendig, verbittert, unlustig, leidmütig, widerwillig, grämlich, nörgelnd, gelangweilt oder verhalten ingrimmig, spöttisch oder

herablassend, um von rüdem oder plebejischem Tone zu schweigen. Alle diese Grundstimmungen können im Lehrton liegen; schon die physische Beschaffenheit der Stimme kann dabei in Betracht kommen, und andrerseits wird der allgemeine Ton sich in den gewählten Worten und Wendungen fortsetzen. Bis zu Kasernenhofstilblüten wird es ja nicht leicht kommen, aber an Kaserne und Exerzierplatz sollte auch sonst der Ton der Schulklasse nicht leicht erinnern. (Das aber tut z. B. die Anrede des aufgerufenen Schülers in der dritten Person.)

Verschieden wie der persönliche Lehrton darf auch die Art sein, in welcher die persönliche Autorität behauptet wird. Im allgemeinen geschieht das ja, abgesehen von der Vollmacht, die das Amt als solches verleiht, durch Überlegenheit nicht bloß der geistigen Reife und in unserm Falle namentlich des Wissens und Könnens, sondern doch auch durch solche des Charakters: es wird Stetigkeit nicht nur der autoritativen Bestimmungen erwartet, sondern des Wesens, die mit jener sonstigen Überlegenheit und mit guter Form zusammen als Würde empfunden werden mag. Immerhin aber mag die Autorität bei dem einen mehr auf einer gewissen Jenseitigkeit oder Unnahbarkeit ruhen, die auch mit Strenge verbunden sein darf, wenn zugleich die Strenge gegen die eigene Person nicht vermißt wird, bei dem andern mehr auf der geistigen Bedeutung, bei einem dritten auf freieren persönlichen Eigenschaften. Daß nicht selten das alles vermißt wird und nur die amtliche Stellung und Gewalt das sichern soll, was persönliche Eigenschaften nicht vermochten, ist nicht zu verwundern. Und ebenso wenig, daß manche Lehrernaturen allzu besorgt sind, ihre wissenschaftliche Autorität preiszugeben, wenn sie ein Nichtwissen oder einen Irrtum ihrerseits an irgend einem Punkte zugestehen sollen, während ein solches Zugeständnis, recht unbefangen gemacht und nicht durch eine halbe Selbstrechtfertigung abgeschwächt, sehr dazu wirken kann, die Person des Lehrers den Schülern näher zu bringen. Vertrauen in den Charakter ist mehr wert als Vertrauen in das lückenlose Wissen, das ohnehin so empfindlich auf die mit dem mächtigen Wissensstoff ringenden jungen Geister drückt. Übrigens gehört es zur Aufgabe des Lehrers als persönlichen Erziehers auch, daß er die Autorität der geltenden Bestimmungen nicht starr und mechanisch wirken lasse: die Jugend, die noch wenig ihre Lebens-

verhältnisse selber zu gestalten vermag und so viel leichter von Impulsen und Gelegenheiten fortgerissen wird, bedarf sehr neben dem Rechte der Billigkeit. Wenn der Schüler sich verstanden, seine Verhältnisse, Schwierigkeiten, Bedürfnisse wohlwollend erwogen sieht, dann gerade wird er zu innerem Gehorsam umso eher bereit sein. Die Autorität ist am schönsten da in Kraft, wo sich Zutrauen damit vereinigt, oder wo mit der rechten Ferne zugleich die rechte Nähe gefühlt wird, von denen dann die eine und die andere abwechselnd den Schülern mehr zum Bewußtsein kommen mag. Nicht die Nähe der falschen Vertraulichkeit, die in Würdelosigkeit leicht übergeht, sondern das Fühlbarwerden der Teilnahme neben der Kontrolle. Und nicht die Ferne der Fremdheit, der kühlen Unzugänglichkeit, vielleicht der Gleichgültigkeit oder des Nichtverstehens, sondern die der Höhe und der Reife.

Selbstverständlich kommt es auch darauf an, den rechten Ton und die rechte innere Stellung den verschiedenen Klassenstufen gegenüber zu bewähren. Daß es eine schlechthin unwürdigere Aufgabe sei, in unteren Klassen zu lehren, als in oberen, daß die Würde und das berechtigte Selbstbewußtsein sich mit jeder höheren Stufe des anvertrauten Unterrichts steigere, diese Anschauung stammt aus der Zeit, wo die Schulen schlechthin zur Übermittlung gelehrten Wissens da sein wollten und der Rektor als Inhaber der ersten Klasse entschieden über den Konrektor mit seiner zweiten Klasse ging, oder auch weiterhin der Herr Tertius und Herr Quartus säuberlich nach einander rangierten. Wer aber die Gesamtschule als einen Organismus auffaßt, in dem die Tätigkeit auch der unansehnlicheren Organe doch voll zur Gesundheit des Ganzen gehört, und als einen Organismus mit erzieherischer Bestimmung, und wer Interesse für jugendliche Entwicklung überhaupt hat, und wem die große vorbildliche Liebe nicht ganz fremd geblieben ist, mit der ein Pestalozzi die Anfänger und den Anfangsunterricht umfaßte und von der seitdem an zahllosen Schulen aller Länder etwas doch auch zu spüren gewesen ist: der kann sich nicht auf jene engherzige Auffassung versteifen. Und in einer Schule, in welcher Einmütigkeit gegenüber den Zielen nicht fehlt und Freude am Gesamtwerk nicht, wird der einzelne gerne je nach den Verhältnissen auf dieser oder jener Stufe, und abwechselnd auf der einen und der andern, seine Lehraufgabe

treiben, ihren Bedürfnissen und Kräften gerecht werden, die Vorteile jeder Stufe zu nützen wissen und davon auch den Vorteil haben, für seine Person elastischer zu bleiben und empfänglicher. In den unteren Klassen bedarf es am meisten einer sorgsamen Methode, in den mittleren ist eine sichere Technik besonders wichtig, in den oberen mehr persönliche Kunst. Der Lehrer der Unterstufe kann am wenigsten eines lebendigen Gemütes entbehren, der der mittleren ebenso wenig eines festen Willens, auf der oberen tritt die überlegene intellektuelle Potenz in ihr Recht. Die Schüler der ersten Klassengruppe bieten im allgemeinen den Vorteil der kindlichen Durchsichtigkeit und der Bereitwilligkeit zu persönlich vertrauensvollem Anschluß, die der folgenden, d. h. der Übergangsjahre, zwar den Nachteil der Undurchsichtigkeit, des Mangels an Hingabe und Schwung, der Sprödigkeit und vielleicht eines latenten Trotzes, aber doch auch den einer derben Frische und einer wohl zu nützenden Unempfindlichkeit, die der oberen eines bewußteren Lebens, auch eines zusammenhängenderen Willenslebens, und einer sich bildenden Empfänglichkeit für große persönliche Anregungen. Natürlich bleibt es nicht bei diesen allgemeinen Unterschieden: jede Jahresklasse weist für den mit dem Schulleben Vertrauten ihre eigenen Charakterzüge auf und erfordert das geeignete Gegenübertreten.[68])

Übrigens ist es nicht bloß in jenem allgemeinen und unmittelbaren Sinn, daß der Lehrer von den Schülern her etwas empfängt: weit mehr noch pflegt es anerkannt und geschätzt zu werden, daß er durch das Lehren selber noch lerne. In der Tat vollzieht sich dies auf mehr als einer Linie. Nicht bloß, daß uns vielfach erst völlig klar wird, was wir anderen klar machen, daß wir erst ganz sicher in dem werden, was wir vielfach zu wiederholen oder einzuüben haben, ganz vertraut uns das wird, was wir allmählich von den verschiedensten Seiten her vorzuführen haben, voll lebendig erst, was wir irgendwie aktiv darstellen oder darstellen lassen. Zu alledem kommt die nie ganz abgelöste Pflicht der Vorbereitung, zur Sicherung völligen Wissens, zur Auffrischung schwindender Einzelkenntnisse, zur Sammlung des erläuternden Materials, zur rechtzeitigen Entwirrung vorkommender Schwierigkeiten. Auch von der Gelegenheit zur Übung und Vervollkommnung in gutem zusammenhängendem Vortrag, in der Wahl treffenden Ausdrucks, in Ver-

ständlichkeit bei Vornehmheit der Sprache könnte nochmals die Rede sein: doch gibt die Schule freilich auch gute Gelegenheit, sich in diesen Stücken mit aller Lässigkeit gehen zu lassen, da die Zuhörerschaft keine kritischen Rechte hat, oder wenigstens nicht über pedantische Korrektheit zur Natürlichkeit durchzudringen. Sichtlich erliegen denn auch nicht wenige diesen Gefahren, und neben dem „Lernen durchs Lehren" gibt es auch ein Verlernen über dem Lehren, ein Stehenbleiben und Abwärtssinken über dem ewigen Antreiben und Zurechtlenken, und, was noch gar nicht zur Sprache gekommen ist und vielleicht schwerer wiegt als das bisher Berührte, ein Ermüdet- und Abgestumpftwerden, so daß es über dem Lehren zu keinem freiwilligen weiteren Lernen, keiner wissenschaftlichen Beschäftigung mehr kommt, die, wenn sie für das schulmäßige Lehren großenteils entbehrlich sein mag, für die persönliche Geistesfrische des Lehrers notwendig bleibt.

Nicht ganz leicht ist auch die Stellung des Lehrers zu dem, was ihm als regelmäßiges sachliches Hülfsmittel in die Hand gegeben scheint und was doch eine hemmende oder sonst gefährdende Bedeutung für ihn gewinnen kann, nämlich zu dem „Lehrbuch". Was man unter diesem Namen denken kann, ist freilich von sehr verschiedenem Zweck und Charakter. Einige Lehrbücher wollen das unentbehrliche Lehrmaterial in fester Aufzeichnung darbieten, andere bestimmten Übungszwecken dienen, noch andere wollen eine bildende Wirkung ihrerseits ausüben und den Lehrer und seinen Vortrag, wenn nicht vertreten, so doch ergänzen; aber inmitten dieses Hauptunterschiedes sind zahlreiche Zwischenarten und Verbindungen möglich. Die Gefahr, die für das Verhältnis des lebendigen Lehrers zu dem papiernen Mitlehrer besteht, ist bald, daß der Lehrer die Belehrungsaufgabe zu sehr an das Buch abtreten muß oder abtritt, bald, daß er sich zu sehr dadurch eingeengt fühlt, daß er es infolge dessen zu sehr ignoriert, bald auch, daß er sich zum Widerspruch gedrängt fühlt und also in einen Gegensatz zum Schulbuch tritt. Dies wird höchstens für erwachsene Schüler erträglich und vielleicht anregend sein können, im allgemeinen dagegen einen unleidlichen Zustand ergeben. Mit Recht wird er allerdings solche Hülfsbücher bekämpfen, die dem Schüler die ihm zukommende Arbeit wesentlich abnehmen, seine Entwicklung zur Selbständigkeit hindern, vielmehr abrichtend wirken als

bildend. Der buchhändlerische Markt bietet von dergleichen eine immer wachsende Auswahl an. Dispositionen zu Aufsatzthematen gehören zu den schädlichsten, aber auch Kommentare zu Dichtungen haben meist viel mehr gegen als für sich, und Präparationen zu fremdsprachlichen Schulklassikern nebst Spezialwörterbüchern (die nur für einen Schriftsteller wie Ovid wünschenswert sind) müssen die größten Bedenken hervorrufen.

Zweierlei liegt darum dem Lehrer noch ob: die schwierige Aufgabe, möglichst alle bedenkliche Buchhülfe von dem Schüler fernzuhalten, teils durch Entbehrlichmachen teils durch Wertlosmachen teils durch Kontrolle, und dann die offenbar auch nicht für jedermann leichte Pflicht, dem Reiz der Erzeugung neuer Lehrbücher zu widerstehen. Es ist kein Zeichen großen didaktischen Könnens oder persönlicher Elastizität, wenn man nur auf einer einzigen Art von Grundlage das Ziel erreichen zu können meint, und fast immer eine Selbsttäuschung, wenn man mit einem neuen Versuch die vorhandenen Hülfsmittel zu übertrumpfen denkt. Der rohen, wenn auch verbreiteten Ansicht, daß neue Schulbücher nur um des Geldverdienens willen verfaßt würden, braucht man deshalb nicht beizutreten, und das Maß von Eifer und Sorgfalt, welches im ganzen in Deutschland auf die Herstellung guter Bücher dieser Art verwandt worden ist, darf man durchaus anerkennen. Aber noch erfreulicher wäre, wenn man das persönliche didaktische Können in Verbindung mit höherer erzieherischer Befähigung gefördert und gewachsen sähe. In einem Lande wie Amerika, in welchem es an „gelernten" Fachlehrern fehlte, mochte das gut und praktisch gearbeitete „text-book" um so höhere Schätzung empfangen; bei uns muß es als gesunde Entwicklung gelten, wenn die Zahl der überhaupt gleichzeitig zu benutzenden Bücher sich vielmehr vermindert als vermehrt und wenn auch das, was die Lehrbücher enthalten, vielmehr weniger wird als mehr. Ein stofflich vollständiges und streng methodisch aufgebautes Lehrbuch und ein Unterricht, der wesentlich in Aufgeben und Abhören besteht, diese beiden stehen zwar nicht in notwendiger Verbindung, aber doch in einer naheliegenden. Sehr schätzbar sind solche Bücher, die zu ergänzendem, vertiefendem oder doch belebendem Privatstudium Gelegenheit geben, oder auch zu einfacher Privat-Lektüre: diese gehören aber dann kaum noch zu den Schulbüchern — zu denen der Schüler nicht gerne sich

zurückwendet, wenn er sie auf kürzere oder längere Zeit aus dem Auge verlieren darf.

Kehren wir indessen zu dem Verhältnis des Lehrers zu den Schülern zurück, um es zugleich nach seiner allgemeineren, erzieherischen Seite zu betrachten. Auf die Aufgabe rechter Beobachtung, die selbst gegenüber einer sehr ansehnlichen Zahl von Individuen nicht unmöglich ist, ward schon in früheren Abschnitten wiederholt hingewiesen, und auch der weithin unzulänglichen Erledigung dieser Aufgabe gedacht. An die Beobachtung schließt sich die Beurteilung und die Behandlung.

„Eine Anzahl Eigentümlichkeiten freilich kann überhaupt kaum übersehen werden, und nach einer längeren Zeit der Berührung im Unterricht hat auch der eigentlich nicht beobachtende Lehrer von ihnen Kenntnis; er muß ja auch außer den Leistungen Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß, vielleicht gar Ordnungsliebe für das Zeugnis beurteilen. Aber wer in einer langen Reihe von Jahren vielen Konferenzen beigewohnt hat, der weiß, daß schon diese regelmäßigen „Prädikate" keineswegs überall mit Sicherheit gegeben, mitunter auch gar nicht lange gesucht und abgewogen werden. Dabei kommen denn wohl auch manche persönliche Züge zur Erwähnung, wie ärmliches Aussehen, kümmerliche Gesamtentwicklung, saloppes Äußere, oder mürrische Miene, verschlossenes Wesen, Schwerfälligkeit, Gleichgültigkeit, Mangel an Aufmerksamkeit, ungleichmäßige Teilnahme, Neigung zum Plaudern, zum Spielen, zum Lachen, unbehülfliche Rede, fahriges Wesen, Empfindlichkeit u. s. w., nebst den gegenüberstehenden Vorzügen, auf die aber — in Konferenzzimmern wie sonst in der Welt — seltener die Rede kommt, und dann auch neben den ganz groben, geistigen, körperlichen, moralischen Gebrechen. Aber oft sind die verschiedenen Klassenlehrer über eine jener Eigenschaften durchaus nicht einer Meinung, und eine weiter geführte Beobachtung, ein feineres Auge, ein volleres Sachverständnis vermag nicht bloß viel größere Sicherheit des Urteils, sondern auch viel genauere Unterscheidung zu geben. Ich will einige Beispiele anführen.

Daß man mit Worten wie ‚gescheit' oder ‚begabt' operiert, ohne eine recht bestimmte Vorstellung damit zu verbinden oder doch ohne bestimmte Anschauung zu haben, was sie im einzelnen Falle

einschließen, oder die zahlreichen Spielarten der Eigenschaft zu unterscheiden, soll nicht weiter verfolgt werden; die Einteilung der Schüler in gescheite und dumme ist, wie die in fleißige und faule, alte Schulmeistersitte; sie hat übrigens nur den Vorzug der Bequemlichkeit. Aber schon das innere Verhältnis zwischen dem, was man Dummheit, und dem, was man Faulheit nennt, wird meist garnicht recht beobachtet. Ohne Verständnis Interesse zu haben, ist schwer (obwohl hier und da ein respektabler Wille dafür eintritt). Welches Verhältnis von Ursache und Wirkung nun im einzelnen Falle vorliegt, müßte doch klargestellt werden; aber dazu kommt es sehr häufig nicht. Mit dem Verhältnis von Aufmerksamkeit und Fleiß einerseits und Verständnis andrerseits ist es entsprechend. Doch sehen wir näher zu, so ist auch das, was als Fleiß bezeichnet wird oder als Faulheit, keineswegs dieselbe Sache oder hat doch keineswegs dieselbe Bedeutung. Das letztere ist bald eine mehr körperliche Trägheit, bald geistige Indolenz, bald die Rückseite kindischer Spiellust, bald Mangel an Arbeitsgewöhnung, oder Mangel an persönlicher Zucht, oder auch nur Wirkung von geistiger Dumpfheit oder von körperlicher Schwäche. Und der Fleiß ist nicht dasselbe, wo er gute Gewöhnung bedeutet, oder wo er aus Gehorsam geübt wird, oder aus Furcht, oder aus natürlicher Lebendigkeit, aus Freude am Erkennen, oder aus persönlichem Ehrgeiz, vielleicht auch aus einem im Hause angestachelten Ehrgeiz, oder aus Liebe zu denen, welchen dadurch Freude gemacht wird. So hat ferner die Aufmerksamkeit ihre verschiedenen Quellen und damit verschiedene Bedeutung, und recht verschieden sind auch die Mängel der Aufmerksamkeit und der Teilnahme am Unterricht; als wirr oder als oberflächlich, als flüchtig, fahrig, faselig, zerstreut, träumerisch, täppisch, schwer fassend und schwer folgend ist je nach Umständen der Unaufmerksame zu bezeichnen und zu betrachten.

Recht viel wird pädagogisch gefehlt durch Nichtunterscheidung auf einem andern Gebiet. Die Schüler, deren Gefühl auf Tadel in merklicher Weise reagiert, beweisen damit vielleicht nur überhaupt ein weiches Gefühl, ein zartes Wesen, vielleicht nur körperlich nervöse Erregbarkeit, vielleicht auch das, was man im eigentlichen Sinne Empfindlichkeit nennt, vielleicht eine unerfreuliche Selbstgerechtigkeit, vielleicht die Keime von Jähzorn und Rachsucht, vielleicht die Störrigkeit, welche nach dem Idiotismus hindeutet. Und das bestimmt zu unter-

scheiden, dürfte doch der Mühe wert sein und ist meist nicht unmöglich. Gerade das Grenzgebiet von körperlichen und geistig-moralischen Lebenserscheinungen (das freilich großenteils strittiges Gebiet ist und bleiben mag) bedarf doch wenigstens des guten Willens zur Unterscheidung, zur rechten Beurteilung". (Neue pädagog. Beiträge S. 54—56.)

Wir können solche Unterscheidung noch auf manche andere Eigenschaften ausdehnen. Vielfach handelt es sich ja um den großen Unterschied, ob nur Angewöhnung vorliegt, der auch Abgewöhnung folgen kann und soll, ob ein bequemes Sichhingeben an einen kindischen Trieb, dem gegenüber der Wille stark gemacht werden muß, oder ob eine körperliche Grundlage da ist, eine dauernde (ererbte, angeborene?), oder auch eine vorübergehende (z. B. eine in ihren Folgen noch nicht überwundene Krankheit), auch ob die Unart nicht die Kehrseite eines Vorzugs ist, denn nicht bloß Erwachsene haben die défauts de leurs qualités. Das unruhige Wesen eines Schülers, das den Lehrer in seinem Unterricht sehr stören und ärgern mag, kann sehr wohl bloß Ausfluß großer natürlicher Lebendigkeit sein, die dann weiterhin die Quelle einer erfreulichen geistigen Entwicklung wird; es kann auch die Gegenwirkung eines anregungsbedürftigen Geistes gegen einen der anregenden Kraft entbehrenden Unterricht sein; es kann andrerseits auf Mangel an häuslicher Erziehung zur Zusammenfassung, Ruhe, Stetigkeit hinweisen; es kann Äußerung einer Nervosität sein, die sich aber noch beherrschen lassen müßte. Und alledem gegenüber kann es auch tatsächlich Krankheit sein, jene nervöse Krankheit, die in dem sogenannten St. Veitstanz ihre vollere Ausprägung findet, aber bei schwächeren Kindern sehr häufig vorkommt, ohne daß man sie immer als das würdigte, was sie ist. Ebenso ist „Zerstreutheit" gewiß in vielen Fällen nichts anderes als Mangel an geistiger Gewöhnung, an Zucht; aber sehr oft auch körperliche Schwäche, Ermüdung des Gehirns, die bei überhaupt schwachen Kindern leicht eintritt und leicht insbesondere auch bei solchen, die nicht kräftig genug genährt sind für die geistige Arbeit, die sie leisten sollen, und deren Zahl ist nicht gering, auch stammen sie nicht bloß aus den Kreisen der anerkannt armen Leute. Die Hirnmüdigkeit tritt dann auch in der Form von Teilnahmlosigkeit auf, die ihrerseits wieder mit verschiedenen Bezeichnungen belegt zu werden pflegt. Ähnlich ist, was als

Verschlossenheit erscheint, nicht immer dieselbe Sache, und namentlich nicht immer eine Sache, die ohne weiteres Tadel verdient. Auch Eigensinn soll nicht immer der gleichen Beurteilung unterliegen, und man muß namentlich wissen, daß seine stärkste Form nicht selten geradezu Anzeichen einer zur Geisteskrankheit hinneigenden Anlage ist. Handelt es sich aber um Eigensinn gewöhnlicher Art, so ist daran zu erinnern, wie aus eigensinnigen Knaben oft Männer von tüchtigster Willensstärke geworden sind. Was man als vorlaut empfindet, oder was wenigstens manche Lehrer so bezeichnen würden, ist doch vielleicht nur überschäumender Eifer zur Betätigung, obwohl es freilich auch das Gegenteil von Bescheidenheit bedeuten kann. Was die Mitschüler als verächtliche „Angeberei" ansehen, mag das ja wirklich sein, würde es namentlich in mittleren und oberen Klassen sein und dann auch von seiten des Lehrers so ziemlich die gleiche Verachtung verdienen wie bei den Kameraden, aber es kann auch und wird oft bei kleinen Schülern der naive Ausdruck eines Anstoß nehmenden sittlichen Gefühls sein, ein kindlicher Eifer um das Gute, und es muß dann auch gegenüber der feindseligen Auffassung der minder harmlosen Mitschülerschaft ins rechte Licht gesetzt und in Schutz genommen werden. Ebenso wenig ist, was von den Trotzigen als eine Art von Augendienerei betrachtet wird, immer das Gleiche und immer wirklich tadelnswert: es gibt auch eine naive Liebe zum Lehrer und eine Freude an der eignen Korrektheit und Bravheit, die eben von Andersgearteten nicht richtig gewürdigt wird. Wie wenig summarisch ist die schon berührte Erscheinung der „Trägheit" zu erklären, zu beurteilen! Und wie verschieden ist die Bedeutung der Lüge, wenn sie im jugendlichen Alter auftaucht, und auch je nach der Altersstufe, auf der sie auftaucht: Sie kann schon früh in solcher Art auftreten, daß man davor erschrickt und mit Abscheu sich abwendet, und kann doch auch nur ein ganz vorübergehendes Erliegen gegenüber der Versuchung bedeuten, wobei dann vielleicht eine erste Unwahrheit in ein Netz weiterer Lügen hineinzieht.

In solche Unterschiede muß Beobachtung nebst Vergleichung und Erwägung den Lehrer einführen. Namentlich muß er auch um die Verwandlungsfähigkeit der Jugend wissen, die noch etwas anderes ist als Entwicklungsfähigkeit. Wie oft aus unangenehmen

Buben der Flegeljahre recht tüchtige Jünglinge werden, wie sich mancher, der ein prächtiger Schüler auf den unteren Stufen war, nach allerlei Schwankungen und Irrgängen der mittleren Periode wieder zu seiner ersten Natur zurückfindet, wie andrerseits auch mancher Musterschüler jenseits der Grenzpfähle der Schule ein recht gewöhnlicher Mensch oder noch weniger als das wird, und wie sich etliche später zu ungewöhnlicher Geistesbedeutung erheben, die auf der höheren Schule gewissermaßen ein Schildchen mit der Aufschrift „dumm" um den Hals tragen: das alles sind bekannte Dinge oder sollen es sein, und auch unverständlich sind sie nicht im mindesten, wenn man nur ein wenig dem Zusammenhang nachsinnen will und nicht wie ein beliebiger Vertreter des großen Publikums sich bloß verwundern und vielleicht etwas schelten will. Für die Relativität ihres Urteils, für den transitorischen Charakter des Schülerbildes haben einige Lehrer so wenig Sinn, daß ihnen auch weit später noch jenes Bild als das echte gilt und eine unerwartet errungene persönliche Bedeutung ihnen irgendwie erlistet scheint. Aber schon während der Schulzeit muß der Lehrer immer bereit sein, günstige Veränderungen als solche zu erkennen und anzuerkennen: daß ihre Besserung oder das Bemühen darum nicht gewürdigt werde, darüber klagen manche Schulzöglinge und deren Eltern. Namentlich soll auch jeder einzelne Lehrer sich darum kümmern, wie der einzelne Schüler bei seinen Nebenlehrern erscheine: an den zusammenzustellenden Prädikaten für die Zeugnisse am Jahres- oder Semesterschluß ist es nicht genug. Das schließt nicht aus, daß zuweilen ein ganzes Lehrerkollegium überrascht wird von einer tiefgreifenden Veränderung im sittlichen Charakter eines Zöglings, der vielleicht nach langer tadelloser Führung plötzlich auf dem Weg gemeiner Sünde ertappt wird. Aber das kommt bekanntlich auch in der Welt der Erwachsenen und anscheinend ganz Bewährten so vor, und im Vergleich damit bleibt dort noch immer der Hoffnung Raum auf Umkehr und Ausgleich.

Die Wandlungen sind natürlich auch oft abhängig von Einflüssen, die außerhalb der Willenssphäre des Zöglings liegen. Der Wohlbegabte, der, weil ihm das geistige Tempo der Gesamtklasse zu langsam ist, seine Gedanken spazieren gehen läßt, zerstreut wird, allmählich aus dem Zusammenhang des Denkens herauskommt, auch

gleichgültig wird, oder gar auf üble Gedanken kommt und nichtsnutzig wird, oder mindestens hochmütig oder eitel: er macht im Grunde eine sehr begreifliche Entwicklung durch; der Lehrer hätte ihn seinen Fähigkeiten entsprechend voller anspannen müssen. Der treue Arbeiter, der durch fleißige Anstrengung seines wohlbefriedigenden Gedächtnisses einige Jahre trefflich mitkommt, dann aber, da an das begriffliche Denken mehr und mehr ernstliche Ansprüche erhoben werden, versagt, zurückbleibt und im Bewußtsein seines unveränderten Fleißes bedrückt und unfreudig ist, sich mehr und mehr von solchen überholt sieht, die er einst überflügelte, dem dann auch nicht weiter zu helfen ist, bis er außerhalb der Schule in einer praktischeren Laufbahn seine eigene Tauglichkeit und die Anerkennung der Menschen und seinen Frieden wiederfindet: auch er ist eine regelmäßige Erscheinung auf höheren Schulen und sein Schicksal ein leicht verständliches. Aber manche Lehrer sehen bei einem solchen braven Jungen nur das Zurückbleiben und drücken ihr Mißfallen darüber unerbittlich aus. Der von Hause aus, von der Familie aus Ungezogene, mindestens Unerzogene, der dann durch die Zucht der Schule allmählich zu einem ganz ordentlichen Verhalten gelangt, dem diese Zucht bloß fehlte, der in seiner Ungezogenheit sich selbst zur Unfreude war und nun ein Gleichgewicht findet, das ihm seine Familienstube nicht verschaffte, auch dieser Typus fehlt nicht. Weit weniger freilich der entgegengesetzte, nämlich der wohlerzogene, artige, vielleicht mädchenhaft liebenswürdige Knabe, den die Kameradschaft der Roheren verdirbt, der zu weich ist, um ihr gegenüber sein eigenes Wesen festzuhalten, und der dann sittlich zerfahrener wird und unerfreulicher als die Derben und Rohen ihrerseits. Der aus fremder Lebenssphäre Herübertretende, anfangs stumpf Erscheinende, mindestens aber unentwickelt und schwerfällig Dastehende, der sich aber nach einiger Zeit in die neue Welt hineinfindet, in den geistigen Zusammenhang sich hineinrät, in die neue Umgebung hineinfühlt und dann in ruhigem Stufengang sich emporhebt und bewährt: er — und so manche andere Typen, die hier nicht geschildert werden können, sind natürliche Erscheinungen unseres Schullebens.

Daß zum Verständnis des inneren Lebens und der seine Entwicklung mitbestimmenden Faktoren auch ein solches für körperliche

Zustände kommen muß oder vielmehr mit dazu gehört, sei nur nochmals kurz ausgesprochen, nachdem auf die vielfach versteckten Unterschiede und Untergründe bereits an früherer Stelle die Rede gekommen ist. Wie wichtig es ist, daß allen Klassenlehrern nicht bloß die Kurzsichtigen als solche bekannt sind, sondern auch die mit sonstigen feineren Abnormitäten der Sehorgane Behafteten, die Schwerhörigen namentlich auch der geringeren Grade, die an den Nachwirkungen eines Unfalls oder einer schweren Krankheit oder an einem versteckten Gebrechen Leidenden, braucht nicht bewiesen zu werden. Aber auch die Erscheinungsformen der Anämie und der nervösen Belastung sollen nicht unbekannt bleiben in einer Welt, wo es von der einen oder der andern so viel gibt unter den Kindern von überarbeiteten Vätern, von hysterischen Müttern und was sich alles hier aufzählen und beklagen ließe. Daß feinere Formen der Epilepsie viel verbreiteter sind als man annimmt, sei hinzugefügt, und daß Alkoholgenuß in frühen Jahren Zerfahrenheit und Stumpfheit neben krankhafter Erregbarkeit hervorbringt, darf wohl wiederholt betont werden. Aufklärung und Abwehr auf diesem Gebiet wird sich immerhin noch eher möglich erweisen als gegenüber jenen äußerlich begünstigten Familien, in denen eine Erziehung zur Unstetigkeit und Flüchtigkeit, zur Unwahrhaftigkeit im Kleinen, gewissermaßen auch zur Pflichtlosigkeit und frühen Überreife tatsächlich sich vollzieht.

Der Vorschlag ist nicht mehr neu, daß jüngere Lehrer ausdrücklich angeregt werden möchten, sich an zusammenhängender Beobachtung und Charakteristik einer Anzahl von Schülerindividuen zu versuchen; daß sie „damit eine neue Quelle der Befriedigung innerhalb ihres Amtes gewinnen" werden, sei ausdrücklich von neuem ausgesprochen.[69]) Wie nun an die rechte Erkenntnis der Schülernaturen die gerechte Beurteilung — in den einzelnen Momenten und namentlich bei entscheidenden Abschlüssen — sich anschließe und die rechte Behandlung, das näher zu verfolgen wäre sicher der Mühe wert; doch soll es hier unterbleiben, unter ausdrücklichem Hinweis auf das in dem Aufsatz „An der Schwelle des Lehramts" (Neue pädagogische Beiträge S. 45—62) Gesagte. Von den Gefühlen, die der angehende Lehrer seinen Schülern entgegenbringt, von der Wahl zwischen Güte und Strenge, zwischen Unterwerfen und Gewinnen,

von der schmalen Linie der Gerechtigkeit, von den ersten Enttäuschungen, dem Umschlag wohlwollender Stimmung, von übertriebenen Anforderungen an die Weisheit und Selbstbeherrschung, von verkehrter und richtiger Benutzung individueller Eigentümlichkeiten der Schüler, von anfechtbarer Behandlung der Zurückbleibenden und anderem mehr ist dort die Rede. Zwei einzelne Stellen seien hier noch wiedergegeben. „Eines nur macht den Lehrer innerlich untauglich für seinen erzieherischen Beruf, obwohl es nicht ganz so wichtig scheinen mag. Er darf sich nicht durch seine Schüler persönlich verletzt fühlen. Er darf enttäuscht sein, unzufrieden, ärgerlich, traurig, mißmutig, verstimmt, entrüstet oder was sonst, aber nicht empfindlich. Er darf zwischen sich und diesen jugendlichen Menschen gar nicht die Beziehung Platz greifen lassen, daß sie einander als Individuen auf ebenem Plane gegenüber stünden und er von ihnen, wie sie von ihm, Geschosse empfangen könnte. Er muß über dieser Möglichkeit stehen; es sind nicht Gewordene, mit denen er zu tun hat, sondern Werdende, an denen er zu arbeiten hat. Wie der Topf nicht zum Töpfer redet, obwohl er ihm Schwierigkeit und Ärger bereiten kann, so können auch die Lebensäußerungen der zu Erziehenden nicht an die innerste Person des Erziehers dringen — wenn er wirklich ein solcher ist." Und über die besonderen Verpflichtungen, welche die verschieden gearteten Schüler dem Lehrer auferlegen: „Die Langsamen verpflichten ihn zu einem rechten Maße von Geduld, eine eigene Behandlung erfordern die Zerfahrenen, die Mutlosen, die Kränklichen, die einseitig Begabten, die schwer Memorierenden, die Zurückgebliebenen — die er nicht ganz liegen lassen darf, denn sie sinken weiter im Quadrat der Entfernung, in welcher sich der Lehrer von ihnen hält". [70])

Was die Form und den Ton der über die einzelnen Schüler zu fällenden Urteile betrifft, so muß hier wiederum ganz kurzer Hinweis darauf genügen, wie sehr bei allen bestimmt fixierten und mit irgend welcher ernstlicheren Tragweite verbundenen Urteilen Zurückhaltung und Maß vonnöten ist, auch, wie wenig die knappe und stereotype Prädikatensprache unserer Schülerzeugnisse der wirklichen Verschiedenheit der einzelnen (und auch dem Bedürfnis der lesenden Eltern) gerecht zu werden vermag und wie diese Einrichtung nachteilig auf das Interesse der Lehrer zurückwirkt. Zum allermindesten

soll die bei der Zensierung des allgemeinen Verhaltens („Betragens") gegebene Gelegenheit zu wirklich unterscheidender Beurteilung benutzt werden. Natürlich setzt all dergleichen einen nicht kärglichen, interessevollen Austausch der verschiedenen Anstaltslehrer voraus, wie denn ohne Angleichung der Maßstäbe der einzelnen ein einheitlicher Geist der Gesamtanstalt nicht denkbar und ohne solche Einheit des erzieherischen Geistes (mit der eine erhebliche Mannigfaltigkeit der Lehrernaturen vereinbar bleibt) Unsicherheit und Verstimmung auf allen Seiten nicht enden wird. Kund werden wird dieser allgemeine Geist einer Schule, außer durch die durchschnittliche Wahl der Zeugnisprädikate, die Strenge oder Milde bei den Versetzungen, das vorwiegende Druck- oder Freiheitsgefühl bei den Schülern, die Art der Rückerinnerung abgegangener Schüler u. s. w., in einem gewissen, aber nicht sehr sicheren Maße durch Schulfeste, und in einem gewisseren durch die verhängten Schulstrafen. Wie man sich zu den Kategorien der mehr oder minder regelmäßigen Schülersünden stellt, das ist wohl eines Umblicks wert.

Sie gehen teils gegen die Arbeitspflicht, teils gegen die allgemeine Ordnung, gegen bestimmte Gesetze oder stehende Anordnungen, gegen den Gehorsam bei bestimmtem persönlichem Gebot, gegen die Wahrhaftigkeit, gegen die Ehrlichkeit, gegen die Ehrerbietung oder den Respekt, gegen die Personen von Mitschülern, gegen den Anstand und die gute Sitte (etwa auch in der Öffentlichkeit), gegen die Keuschheit (in mannigfacher Form und Abstufung), sie entspringen ferner dem Freiheitsgelüst gegenüber der in den Einrichtungen der Schule liegenden Einschränkung, oder auch dem Gelüst heimlicher Verbindung zum Wagen des Gefährlichen (Verbotenen); und zu allem kommen dann solche Vergehungen, die dies auch im bürgerlichen Sinne und vor dem bürgerlichen Gesetze sind, wie grober Unfug in der Öffentlichkeit, auch Eigentumsentwendung und was es sonst Schlimmes gibt. Zur gerechten oder billigen Beurteilung nur folgende Winke. Man soll nicht für schlechten Willen nehmen, was nur schwacher Wille ist, und muß, soweit auch der Tadel und die gerade im Interesse der Bildung des Willens aufrecht erhaltene Anforderung unerläßlich ist, doch für sich selbst eine mildere Beurteilung haben, die denn auch in den entscheidendsten Augenblicken mit zur Geltung kommt. Man muß bedenken, wie sehr auch die Erwachsenen von der,

wenn auch an sich unreinen, Moral ihrer besondern Lebensgemeinschaft im Bann gehalten werden, und wie für die moralisch noch ganz Ungefestigten diese Macht umso stärker spricht. Für die Rücksichten der Kameradschaft, die z. B. zu gegenseitiger heimlicher Hülfe hintreiben, gar kein Verständnis zu zeigen, muß die Kluft zwischen Lehrer und Schülern nur vertiefen und damit seinen Einfluß vermindern. Überhaupt ist das Tadeln oder Getadeltwerden nur dann erträglich, wenn zugleich ein Gefühl für die Schwierigkeit des Ringens und Gelingens erkennbar wird; nicht wenige Lehrer verfehlen durchaus den besten erzieherischen Einfluß, indem sie von diesem Gefühl nichts verraten. Und für den objektiv urteilenden Dritten ist reichliches Tadeln auf seiten des Lehrers um so verstimmender, je weniger der Lehrer seinerseits pädagogische oder didaktische Untadeligkeit verwirklicht, je zahlreichere kleine Verfehlungen durch Lässigkeit, Mangel an Selbstkontrolle, Verschiebung des Maßes oder Verfehlung des entscheidenden Punktes er begeht. Die Ehrlichkeit des Schülers in völlig selbständiger Anfertigung seiner Arbeiten, im Ablehnen jeder heimlichen Hülfe muß man nicht mit der bürgerlichen Ehrlichkeit gleichsetzen: das „Betrügen" des Schülers auf diesem seinem Arbeitsgebiete berechtigt noch nicht, ihn als Betrüger im Gegensatz zum ehrlichen Menschen anzusehen, die dort genommene moralische Freiheit überträgt sich darum noch keineswegs auf andere Gebiete. Das Urteil des Publikums über Täuschungsversuche in der Schülerwelt ist zwar von unerfreulicher Laxheit, aber es steckt dahinter doch das Verständnis für die natürliche Reaktion gegen die Fülle des empfundenen Druckes. Auch daß Lüge immer sehr nahe liegt, wo Druck ist und noch nicht gefestigter Charakter, muß man nicht verkennen. Die feste Grundlage der Wahrhaftigkeit muß — wie die der Religion — im Hause und in frühen Jahren gelegt werden. Ist das deutsche Haus dazu durchweg so geeignet? Der bekannte Vorschlag, die Lüge ein für allemal als Feigheit zu brandmarken und so durch das Ehrgefühl zu überwinden, gibt nicht die große Aussicht auf Erfolg wie man glaubt: ein wenig geheime Feigheit auf gewissen Gebieten nehmen die wenigsten Menschen sich übel. Möge nur die Bekämpfung dieser Übel fortdauernd so ernst als möglich sein, aber die innerste Beurteilung darum nicht schief und vor allem die Versuchung nicht durch den Erzieher selbst bereitet.

Selbst bei der Beurteilung gewisser öffentlicher Äußerungen des Übermuts, des Anstellens von gröberem Unfug darf nicht ganz unbeachtet bleiben, daß die Anschauung von einer besonderen Berechtigung studentischer oder halbstudentischer Übergriffe noch weithin wirksam ist. Der so oft betonte Reiz des Verbotenen endlich ist naturgemäß besonders stark, wo mehrere gemeinsam unter dem Verbot stehen und das Gelüst der einzelnen sich aneinander entzündet und belebt, und ferner da, wo die Stärke der unmittelbaren Antriebe noch jeden Augenblick die der Grundsätze durchkreuzt, und wo die sittlichen Grundsätze noch nicht sowohl selbst errungene sind als von außen übermittelte, und wo die mit der Übertretung verbundene Gefahr und die zur Durchführung erforderliche List neue Reize bilden, und wo endlich die Summe des Verbotenen so erklecklich ist, wie die Regelung des Gemeinschaftslebens der vielen das mit sich bringt. Die günstigste Rolle des zum Tadeln und Strafen berufenen Lehrers ist da, wo er etwas zu ahnden hat, was Schüler gegen Mitschüler (schwächere vielleicht oder besonders exponierte) begangen haben; bei der Verurteilung von Roheit wird die Jugend im ganzen unschwer auf die Seite des Erziehers und Richters zu ziehen sein. Im ganzen darf der Lehrer trotz all den kleineren und größeren Versuchungen, denen die noch so unsichere Moralität der Schüler eben in ihrer Situation als Schüler zu erliegen in Gefahr ist, nicht etwa die Stimmung des Mißtrauens zur herrschenden bei sich werden lassen. Am wenigsten darf er sie als solche zeigen, denn vom Mißtrauen zur Feindseligkeit ist nicht weit, oder vielmehr jenes wird selbst schon als eine Stufe der Feindseligkeit empfunden, und „Krieg ist ewig zwischen List und Argwohn". Aber auch um seiner selbst willen muß der Lehrer das Mißtrauen seine Seele nicht füllen lassen, obwohl freilich Verstand und Erfahrung ihn vor einer falschen Vertrauensseligkeit bewahren müssen. Zwischen dem wachen Blick für die naheliegenden Verfehlungen und dem habituell gewordenen Mißtrauen des Gemüts ist ein großer Unterschied. Eins noch sei zur Beachtung empfohlen: bei dem jugendlichen Menschen scheint es im ganzen (und bei dem nicht mehr jugendlichen in der bürgerlichen Gemeinschaft würde es vielleicht ebenso sein), daß er so lange entwicklungs- und besserungsfähig bleibt, als seine Umgebung an diese Fähigkeit noch glauben will. Jedenfalls hat der Jugenderzieher, dem ja freilich meist so

viel zu mißbilligen und zurechtzuweisen bleibt, den tröstlichen Vorteil, daß die „Sünden" der Seinigen nicht Flecke von jener tiefen Färbung, von jener fressenden Schärfe sind, die nicht aufgesogen werden können, sich nicht verwischen. Die am meisten naturgeschichtliche Betrachtung der Jugend und ihrer Lebensäußerungen wird die am meisten ethische sein.

Die Bereitwilligkeit, sich auch außerhalb des Rahmens der unmittelbaren Verpflichtung und überhaupt des Unterrichts den Schülern in einem gewissem Maße zu widmen, ist in den letzten Jahrzehnten unter deutschen Lehrern viel größer geworden, einer der erfreulichen Züge in dem Bilde dieser Periode. Die Begleitung auf Wanderungen und die Teilnahme am Turnspiel sind hier das Erwünschteste. Durch diese Gelegenheiten erhält der Lehrer — neben einer sehr schätzbaren Erweiterung des psychologischen Blickes und der Kenntnis der Individuen, und neben dem Vorteil der eigenen Auffrischung — ein wenig auch von dem Vorteil des Vaters, der in natürlicher Lebensberührung leicht die Wirkung mangelhafter einzelner Maßnahmen nebst den Erinnerungsspuren unerfreulicher Zusammenstöße hinwegwischt. Das Gegenüber von Lehrendem und Lernendem hat doch immer wieder leicht etwas Trennendes; gemeinsames Leben und Spielen und harmloses Genießen verbindet. Indessen nicht von allen kann hier das Gleiche verlangt werden. Wenn der eine Lehrer seine Stellung wesentlich durch überlegene Geisteseigenschaften behauptet, der andere durch feinere seelische Qualitäten, ein dritter durch natürliche Frische, so muß das gut heißen, und wenn neben diesen dreien nicht gerade viele sind, die keinen dieser Vorzüge besitzen, so ist auch dieser Zustand sehr erträglich zu nennen. Wer aber leichten Sinnes darauf verzichten wollte, eine Stärke auf einer von solchen Linien überhaupt zu bewähren, der freilich wäre — zwar vielleicht immer noch erträglich, aber in der seltsamen Mathematik des menschlichen Zusammenlebens wird die Null alsbald zur Minusgröße.

XVI.

Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers.

Was dem Lehrer einer öffentlichen höheren Schule außer der unmittelbaren Aufgabe des Lehrens und der sich damit verbindenden erzieherischen Einwirkung an Obliegenheiten erwächst, ist umfassend und mannigfaltig. Man könnte ein kleines Lexikon dieser Obliegenheiten zusammenstellen, dessen Wortserien manchen Unbefangenen erstaunen würden. Daß es abschreckend wirken müsse, glaube ich nicht: es handelt sich eben um einen Organismus der Pflichten, wie er einem in wirkliches Leben eingreifenden Amte eigen ist, nicht um eine abgeschwächte Gelehrtentätigkeit, nicht um die bloße Umgießung von Bücherweisheit in offene Gehirne. Als Vor- und Nacharbeit für die Unterrichtsstunden — das Gebiet ward schon im einleitenden Kapitel kurz berührt — kommt da in Betracht: unmittelbare häusliche Präparation, aber zum Teil auch technische Lokalvorbereitung, dann ganz besonders die lastende Pflicht der Korrekturen, und dazu das ergänzende und auffrischende wissenschaftliche Studium, aber etwa auch noch Anleitung und Überwachung bei freiwilligen Studien von Schülern, Besprechung ihrer größeren Arbeiten u. dgl. Ferner Arbeiten, die das Zusammenwirken des Lehrkörpers bedingt: Konferenzen zu mannigfachen Zwecken, zur Erörterung von Grundsätzen oder Fachfragen, zur Entgegennahme von Verfügungen der höheren Behörden, zur Beurteilung von Disziplinarfällen u. s. w. Weiterhin Referate und Gutachten, Entwürfe von Lehrplänen, Verteilung von Lehrpensen, Prüfung neuer Lehrbücher. Dann erzieherische Ordnungs-

geschäfte: Aufsichtführung, Ordinariatsverwaltung, Andachten, Exkursionen, Führung von Klassenbüchern, Zeugnisse u. s. w. Bestimmte Verwaltungsgeschäfte, wie die Überwachung und Ordnung von Sammlungen, Bibliotheken. Ferner mancherlei hygienische Maßnahmen und Fürsorge. Gelegentliche (und leider nicht immer seltene) Vertretung erkrankter oder sonst behinderter Kollegen. Vertretung der Anstalt durch Festreden, durch Programmabhandlungen, durch Beiträge zu Festschriften. Endlich Besprechungen mit Eltern und unter Umständen Briefwechsel mit denselben. Jede dieser (und der noch nicht mit aufgezählten) Aufgaben gäbe Anlaß zu Fragen und normierenden Winken, und jede, so äußerlich sie scheinen mag, hängt mit dem inneren Wesen des großen Zieles zusammen. Aber vielleicht kann hier umso eher auf Besprechung verzichtet werden. Wer den rechten Geist für das Lehramt überhaupt gewinnt, wird für all jenes Einzelne die rechte Auffassung unschwer finden. Das Gleiche dürfte wohl auch für die persönlichen Beziehungen zu Amtsgenossen und Draußenstehenden erhofft werden: aber hier stellen sich doch feinere Schwierigkeiten leicht ein, und mit einigen Worten wenigstens möge dabei verweilt werden.

Das Band der Kollegialität ist unscheinbarer als so manches andere, durch das sich Menschen verbunden finden. Aber es gewinnt nicht bloß an Stärke durch die Dauer des Zusammenlebens, -arbeitens, -sorgens; es muß seine beste Kraft doch eigentlich in der gemeinsamen Neigung für den gewählten Beruf haben. Würde nur nicht der Beruf so oft ohne die rechte und eigentliche Neigung gewählt, und schwände nicht die ursprüngliche Neigung so manchmal über den kleinen oder größeren Enttäuschungen dahin! Indessen auch das Zusammenleben läßt — in diesem Verhältnis wie in andern — das persönlich Trennende noch leichter fühlbar werden als das Verbindende. Auch bedeutet Kollegialität nicht das Gleiche bei verschiedenen Berufsarten: je nach den Verhältnissen schließt sie von unbequemer Reibung gar nichts ein oder ziemlich viel. Ein Lehrerkollegium müßte, um seiner Idee voll zu entsprechen, ein so harmonisch zusammenwirkendes Ganze bilden, wie die Wirklichkeit das nur selten zeigen wird. Am ehesten da, wo ein gehobenes Gefühl gegenüber der bedeutungsvollen Berufsaufgabe und ein durchgehend kräftiges Interesse an der Jugend sich findet. Für gewöhnlich drohen offenere

oder verstecktere Gegensätze der Grundstimmung, der Lebensanschauung, der sozialen Neigungen, der Charaktere, neben den Unterschieden der Studienfächer, des Lebensalters und leider auch des Ranges oder Titels, immer ein Auseinanderfallen in Gruppen oder Parteien zu bewirken. Intimeres Zusammenleben ermöglicht freilich vielfach schon die numerische Stärke der Lehrkörper nicht, wie auch sonstige äußere Dimensionen und Proportionen des Schul- und Stadtlebens es hindern können. Indessen zeigt sich doch auch in engeren Gemeinschaften die Tendenz zur Parteiung wirksam. Es ist schon etwas wert, sich über diese elementaren Lebensgesetze klar zu sein, um sich von dem bloß Elementaren, dem grob Natürlichen nicht allzu leicht abwärts ziehen zu lassen. Neutralität des einzelnen ist fast immer möglich, wenn sie auch von den Parteien übel angesehen wird, und das Vorhandensein einer neutralen Gruppe schwächt die Bedeutung der Parteien sofort ab.

Daß die wirklich vorhandenen Differenzen der Auffassung und Grundstimmung nicht nach außen hin auffallen, daß der Kollege über den Kollegen und dessen Maßnahmen mit Zurückhaltung spricht, kann man allerwärts verlangen, und noch viel bestimmter, daß es den Schülern gegenüber geschieht. In deren Augen allzu menschlich zu erscheinen, von trivialen Strömungen mitgezogen, ist sehr übel. Davon, daß eine Oppositionspartei sich bildet gegen den Leiter der Anstalt, war schon früher die Rede; mag auch das als natürliche Erscheinung gelten, so liegt doch diese Natürlichkeit von Inferiorität nicht weit ab. Und wie auf der Grundlage der Opposition, so ist ein Zusammenschluß noch auf andern ordinären Grundlagen möglich und nicht unerhört; etwa auf gemeinsamem Wirtshausleben, Kartenspiel u. dgl. Oder auf der Stimmung ausschließenden Mißtrauens gegen alle andern Stände und Gesellschaftskreise. Hat es der gegenwärtigen Bewegung unter den Lehrern der deutschen höheren Schulen zu gunsten äußerer Hebung ihres Standes bedurft, um eine versäumte Würdigung zu erkämpfen, darf man es den Beteiligten glauben, daß darüber ihr Interesse für die Berufsaufgaben selbst nicht geschwunden ist, so stellt die Gefahr sich doch selbstverständlich ein, daß zum mindesten manchen einzelnen das letztere über den aufregenden Wirkungen jenes großen äußeren Anliegens verloren gehe. Indes dies Ganze ist wohl nur eine Phase, die zu durchlaufen dem Stande

bestimmt ist. Fast überall, wo man ganz nur Beamter sein will, stellt sich — auch unter schönen Titeln und auf höheren Rangstufen — leicht eine Art von Subalternentum ein. Man entgeht dem nur durch die Pflege anderer Seiten und freierer Ziele des persönlichen Lebens. Wenn das nicht allen Ständen leicht ist, dem Lehrerstande sollte es niemals schwer fallen.

Das Verhältnis zum nächsten Vorgesetzten ward schon früher berührt. Es sei gleichwohl gestattet, mit einigen Bemerkungen darauf zurückzukommen. Daß die Wahl der Persönlichkeiten für die leitende Stellung an einer Lehranstalt mit viel vorsichtiger Erwägung zu erfolgen pflegt, hindert nicht, daß von den wünschenswerten Eigenschaften schließlich doch einige wesentliche vermißt werden können. Aber Kritik pflegt sich an die Maßnahmen des Mächtigeren immer zu heften: man mag es als ein Naturrecht der Abhängigen gelten lassen, das Tun des Vorgesetzten — und namentlich das sie bindende Tun — zu mißbilligen. Großherzige Vorgesetzte wissen darum, ohne zu grollen. Die Stellung des Leiters gerade auf dem uns beschäftigenden Gebiet erfordert so vielerlei, und es sind auseinandergehende Auffassungen so oft naheliegend, es sind auch Schranken der menschlichen Einsicht wie der ethischen Sicherheit immer so wahrscheinlich, es ist eine gewisse Einseitigkeit mit dem Begriff der Persönlichkeit so gewiß gegeben, es liegen endlich auch Versuchungen zum unrechten Gebrauch der Vollmacht so wenig ferne, daß das kritische Urteil immer Gelegenheit zum Einsetzen finden wird: zumal der Vorgesetzte in jedem Augenblick an seiner erhöhten Stelle sichtbar ist, fast all sein Tun in einer gewissen Öffentlichkeit erfolgt und genau genommen der Handelnde und Redende immer leichter ein wenig ausgleitet als dem Zuschauenden oder Hörenden ein solches Ausgleiten entgeht. Sicherlich gibt es auch hier unter den Vorgesetzten Naturen, denen allzu Wesentliches fehlt: solche, die vor allem eine Amtsgewalt ausüben wollen, solche die nach oben und unten nicht den rechten Neigungswinkel finden, solche, die Schülern zu viel vertrauen und Lehrern zu wenig, solche, die das Wohlwollen der Eltern auf Kosten ihrer Mitarbeiter oder auch der Disziplin erstreben, solche, die die Individualität und das Selbstgefühl der ihnen untergeordneten Kollegen nicht genügend schonen, solche, die keinen Widerspruch vertragen, solche, die das Anstaltsleben mecha-

nisieren, die mit Kleinarbeit ihre Gehülfen ermüden, solche, die zwischen falscher Vertraulichkeit und falscher Abgeschlossenheit schwanken, solche, die sich im Tone zu sehr gehen lassen oder leidenschaftlich losbrechen, solche, die sich in eine falsche Abhängigkeit von einer außerhalb stehenden Instanz begeben, und namentlich solche, die von derartigen ungünstigen Eigenschaften wenigstens einen gewissen Grad besitzen. Aber sehr oft wird dieser gewisse Grad durch das Vergrößerungsglas der Mißstimmung angesehen. Und im ganzen wird weit mehr geklagt und verklagt, als die objektive Sachlage rechtfertigt. Die Opposition „sammelt die ungünstigen Eindrücke wie in einem Fokus, sie verwahrt sie wie in einem Schrein; sie sieht mit vielen Augen, sie deutet, sie warnt, sie wirbt. Manche Naturen sind von so glücklicher Wesensanlage, daß das Mißtrauen bei ihnen sich nicht anzusetzen vermag, so wie an gewissen Kleiderstoffen keine Faser hängen bleibt. Die meisten aber kommen wenigstens in Gefahr".[71]) In Wahrheit fehlt es doch bei uns nicht an Männern, die an der Spitze ihrer Anstalt und ihres Lehrkörpers stehen auf Grund unverkennbarer Überlegenheit, die sich Verehrung gewinnen bei Schülern, Eltern und gesund fühlenden Mitarbeitern und über die Kreise der Schule hinaus, eine Verehrung, die mit den Jahren ihrer Amtstätigkeit wächst und an deren Wirksamkeit eine ganze Generation oder mehr als eine lange nach ihrem Scheiden dankbar zurückdenkt. Daß denn jeder einzelne, der in die lehrende Körperschaft eintritt, sich unbefangenen Blick bewahre für Verdienst und Schwierigkeiten, für Eigenschaften und Anschauungen auch des Leiters, ist sicherlich keine unbillige Forderung. Gewissermaßen haben doch auch die Vorgesetzten in der Welt ein Anrecht darauf, als Menschen gerecht beurteilt zu werden. Übrigens ist die tatsächliche Abhängigkeit bei uns geringer als meist im Auslande; und wichtig ist doch schon, daß der Direktor bei uns insofern wirklich der Erste unter Gleichen bleibt, als er vom Unterricht immer einen Teil selbst übernimmt.

Der Verkehr mit den Eltern der Schüler liegt naturgemäß zumeist dem Leiter der Anstalt ob, und neben ihm den Ordinarien der Klassen, doch gelegentlich auch jedem andern Mitglied des Lehrkörpers. Fest gegebene Gelegenheiten sind außer der Anmeldung eines Zöglings zum Eintritt in die Schule die für die Erteilung

von Zeugnissen — etwa auch von regelmäßigen Mitteilungen in der Zwischenzeit — bestimmten Termine, und hier und da auch der Ausfall wichtigerer schriftlicher Arbeiten, oder gar (bei kleineren Schülern) das Ende jeder Woche.[72]) Dazu kommen dann vielleicht besondere Anlässe, ein ernsteres Schülervergehen, ein unerfreuliches Zurückbleiben u. dgl. Eine freundlichere Berührung ergibt sich bei Schulfeiern und vielleicht bei gemeinsamen festlichen Schulausflügen. Das alles zusammen scheint nicht wenig und ist doch nicht viel. Nicht viel gegenüber demjenigen Einklang des Zusammenwirkens, der eigentlich da sein müßte, wo die Erziehung desselbigen Individuums verschiedenen Instanzen zugleich obliegt. Freilich würden wenige bestimmte Berührungen genügen, wenn nicht nur die erzieherischen Funktionen einer festen Abgrenzung unterlägen, sondern auch ein rechtes Vertrauen der einen Instanz auf die andere vorhanden wäre. So gute Worte nun in Schulfestreden oder Programmaufsätzen und bei sonstigen sonntäglichen Gelegenheiten darüber gesprochen werden, so muß, wer die wirklich herrschenden Stimmungen weithin beobachtet hat, doch sagen, daß sich jenes Vertrauensverhältnis viel zu sehr vermissen läßt. Bei den Äußerungen des Mißtrauens, wie sie in den Familien gegenüber der Gerechtigkeit, der Humanität, der Weisheit der Schulvertreter sehr verbreitet sind, ist nicht wenig unverantwortliche Lässigkeit oder Dreistigkeit im Spiel; aber auch das Maß von Verständnis, welches innerhalb der Lehrerkreise dem Standpunkt der Eltern entgegengebracht wird, ist oft sehr unzulänglich.

Schon die Tatsache, daß die Schule die ganze Zeit und Kraft der meisten ihrer Besucher für ihre Aufgaben in Anspruch nimmt, hat der Familie ein gewisses Gefühl des Hintangesetztseins, der Abhängigkeit gegeben; die große Bedeutung, welche die Urteile und Entscheidungen der Schule für das äußere Lebensgeschick der Zöglinge haben, kommt hinzu; das Überwiegen des fachlich-wissenschaftlichen Interesses über das allgemein erzieherische unter den Lehrern nicht minder. Ungünstig ist auch die Unmöglichkeit, von dem wirklichen Ton und Geist der Schule ein Bild zu gewinnen, da alles von dem jugendlichen Mund Geschilderte natürliche Verschiebung einschließt. Wirkliche Frivolität der Lebensanschauung bei Eltern gegenüber dem etwas starren Ernst der Schule fehlt nicht, wie es übrigens auch drüben an wirklicher Engherzigkeit nicht allenthalben fehlt. Zu

alledem aber kommt noch der mehr und mehr durch die Welt wehende Wind des Zweifels an den Grundlagen unserer Bildungseinrichtungen, die man außerordentlich viel freier, der Selbstentwicklung günstiger sehen möchte, wie viel Unklarheit, wie viel Meinungsverschiedenheit, wie unerfüllbare Ansprüche und phantastische Hoffnungen sich auch bis jetzt noch dabei finden mögen. Aber alledem gegenüber sich überhaupt zu verschließen, auf die Ansprüche der Familien von vornherein mit Gleichgültigkeit oder Spott zu blicken, ist sehr vom Übel. Gerade die großen Rechte, die der Schule zuerteilt sind, sollten zu wohlwollender Stimmung gegenüber dem andern Teile verpflichten. Ein empfängliches Ohr, eine Bereitwilligkeit zum Verständnis und einen höflich verbindlichen Ton sollten die Väter und Mütter immer bei den Lehrern finden, selbst da, wo sie sicherlich im Unrecht sind mit ihren Maßstäben. Der Mangel an solcher Toleranz oder solchem Verkehrsgeschick muß immer als eine Inferiorität empfunden werden. Was übrigens am sichersten verbindet und zugleich am würdigsten sein wird, ist das Hervortreten eines wirklichen Interesses für die erzieherischen Fragen, Probleme, Schwierigkeiten überhaupt.

Ob nun reichlichere Gelegenheiten zum Austausch planmäßig herbeizuführen seien und auf welche Weise das geschehen könnte, sei hier dahingestellt: die Möglichkeiten würden kaum irgendwo fehlen, wenn das Bedürfnis innerlich erkannt würde. Jedenfalls aber ist auch unter den bestehenden Verhältnissen jeder einzelne Lehrer, der jüngst eingetretene so gut wie die längst eingelebten, in der Lage, das Bessere oder das Gute hier für seine Person und seinen Bereich zu verwirklichen, und jeder einzelne, der das tut, erweist damit zugleich dem ganzen Stande einen Dienst, erobert ein Stück Terrain für die Gesamtheit. Das allerwirksamste Mittel freilich, um das Vertrauen der Angehörigen zu gewinnen, ist, daß man dasjenige der Schüler selbst oder besser ihre Anhänglichkeit gewinnt, nicht etwa planmäßig sucht, aber tatsächlich findet. So wenig ein vertrauensvolles Gefühl allen beliebigen Lehrern gegenüber zu herrschen pflegt, so willig — oder vielleicht umso williger — wissen die Eltern der Persönlichkeit Dank, von der ihre Kinder gelegentlich mit Liebe reden. Wirkliche Überlegenheit des erzieherischen Gesichtskreises und wirkliches, interessevolles Wohlwollen: das beides zusammen muß dem

einzelnen Lehrerkollegium, muß weiterhin dem ganzen Stande die schöne innere Stellung erwerben, welche in der Nation einzunehmen er berufen wäre. Noch sind wir wohl in einem Übergangszustand, oder gehen demselben vielleicht erst entgegen. (Vergl. zu diesem ganzen Abschnitt N. Päd. Beitr. S. 38—40 und S. 131. 132).

Wenn bei keinem öffentlichen Amt — wie bereits in dem einleitenden Abschnitt unseres Buches zur Sprache kam — mit den Anforderungen des Amtes selbst schon diejenigen an die Person erschöpft sind, so ist der Zusammenhang zwischen dem, was man von Persönlichkeit und Lebensführung verlangt, und dem, was zur guten Amtsverwaltung im unmittelbaren Sinne gehört, doch bei den Ämtern sehr ungleich; er kann sehr lose sein, aber auch unlösbar fest. Das letztere gilt für das öffentliche Lehramt zwar nicht so voll wie für das geistliche Amt, aber doch weit mehr als für ein Verwaltungs- oder richterliches Amt. Begründet und bewiesen braucht das nicht zu werden. Namentlich aber kommt bei dem Inhaber des Lehramts zu der mehr negativen Forderung unanstößiger Lebensführung, die hier doch schon bis zur sittlich unantastbaren gehen muß, eine positivere. Er soll — wir kehren damit wiederum zu den Betrachtungen unseres Eingangskapitels zurück — in den weiteren Lebenskreisen, in denen er sich bewegt, echte Bildung vertreten und echtes Bildungsstreben, auch — wenngleich er selbst forschend oder darstellend mitzuarbeiten nicht vermag — wissenschaftlichen Sinn und Geist. Er soll womöglich inmitten einer Gesellschaft, der der Begriff der Bildung immer ins Vage oder Wertlose zu zerfließen droht, eine ernstere Auffassung desselben immer wieder fühlen lassen, den Zusammenhang zwischen höherer Bildung und tieferem Verständnis, und zwischen Verständnis und wissenschaftlicher Erkenntnis, und zwischen Wissenschaft und Wahrheit. Und bei alledem muß er es doch ausdrücklich vermeiden, der Gesellschaft in fühlbarer Weise kritisierend, zensierend, korrigierend, dozierend gegenüberzutreten, muß viel Toleranz üben und Takt bewähren, nicht überlegenes Fachwissen leicht hervorkehren und vor allem — an die Überlegenheit seines Verständnisses nicht zu leicht selbst glauben![73])

Denn nicht selten ist dieser Glaube große Selbsttäuschung. Einst mochte der Gesichtskreis des Philologen als der weiteste gelten, und

noch gibt es deutscher Philologen nicht wenige, die es als ihr gutes Recht ansehen, sich als die Blüte menschlicher Geistesbildung überhaupt zu betrachten. Es ist viel leichter, die Welt und die menschliche Gesellschaft von der Schulstube aus zu verachten, als sich in ihr richtig zu bewegen, sich ihr in gewissem Sinne anzugleichen und doch innerlich über ihrem Niveau zu bleiben. Das Angleichen an ihre Formen sollte der Lehrer sich nicht erlassen; es ist die erste Bedingung, um Geltung und damit Einfluß zu ermöglichen; die Formen sind wie eine gemeinsame Sprache, deren es zu ergiebigem Zusammenleben bedarf. Gründlichere Geistesbildung zu respektieren wird die Welt immer so ziemlich bereit bleiben, obwohl sie auf bloße Gründlichkeit etwas ironisch zu blicken pflegt: sehr gerne aber beugt sie sich, wo sie gute Lebensformen mit tieferen Werten verbunden sieht. Natürlich muß man, wenn man eine geistige Persönlichkeit sein will, nicht in den starren (und erstarrend wirkenden) Formen gewisser Gesellschaftsschichten aufgehn, deren Kultus zusammen mit fast krankhafter Empfindlichkeit in allen Rang- und Etikettenfragen einen so unerfreulichen Zug im gegenwärtigen deutschen Kulturleben bildet, wobei allerdings nicht alle Landesteile gleichmäßig sich davon durchzogen zeigen, aber unter den Ständen auch der höhere Lehrerstand keineswegs unaffiziert geblieben ist.

Auch Zersplitterung, von der es in unserer Kulturwelt so außerordentlich viel gibt, hat offenbar der Lehrer für seine Person mehr zu meiden Ursache als viele andere. Und so schön es ist, wenn er neben seiner Berufsbeschäftigung noch einem andern wertvollen Gebiete ein freudiges Interesse widmet, der Kunst etwa, der schönen Literatur, der sozialen Arbeit, dem religiösen Gemeinschaftsleben, besonderen nationalen Aufgaben, so ist doch dies sein Streben niemals ganz schön, wenn ihm darüber seine eigentliche Berufstätigkeit zu werktäglich vorkommen will.[74]) Eine nicht unerfreuliche Verschiebung des wissenschaftlichen Interesses bedeutet es, wenn dasselbe von den inhaltlichen Gebieten der Lehrfächer sich hinüberwendet zu dem psychologischen Untergrunde der Pädagogik, oder zu den Problemen der Pädagogik selbst unter möglichster Gründung auf wissenschaftliche Unterlage. Und die literarischen Anzeichen eines solchen Interesses mehren sich.

Nichts ist wünschenswerter, als daß alte Aufgaben immer wieder als neue empfunden werden. Der Pädagogik gereicht es zum Nachteil, daß ihre Probleme von je her da waren und daß so unzählbar viele in allen Jahrhunderten sich mit ihr zu befassen hatten. Das hindert nicht, daß jede junge Kraft, die in die Laufbahn tritt, die Aufgaben ihrerseits als neue fühlt: aber beschwingend wirkt es doch, wenn durch die Zeit überhaupt ein kräftiges Interesse für das Arbeitsgebiet und seine Probleme geht. Man muß wünschen, daß ein Hauch des neuen Interesses in recht viele unserer Schul- oder Lehrerkonferenzzimmer dringe, und daß man auch nicht von vornherein abwehre, was mit kräftiger Kritik an die Tür des Bestehenden pocht oder gar mit sichtlich überstiegenen Neuforderungen heranrückt. Der einzelne hat allerdings zunächst nur an seiner Stelle und nach den ihm erteilten Normen das Rechte zu leisten: aber daß große Fragen offen bleiben oder sich neu auftun, mag ihm doch mehr zur Anregung dienen, als zur Beunruhigung. Und jeder einzelne kann einmal auch irgendwie zur Mitarbeit an der grundsätzlichen Ausgestaltung oder Umgestaltung gelangen. Nichts hindert, daß Stimmen von unten her laut werden, und nichts, daß man sie oben vernimmt.

Dem Belebenden gegenüber gibt es freilich auch das Ermüdende. Der Weg durch das Amt ist nicht wie eine Fahrt über ebene Gefilde, er ist nicht einmal gleich einem Marsch auf fester, langer Straße, oder in regelmäßiger Folge von Berg und Tal: er ist Wanderung auf vielfach holperigen Pfaden, zuzeiten steil oder schlüpfrig oder steinig, zuzeiten ungebahnt, und zuzeiten auch sich hinziehend auf reizloser Ebene. Nur Jugend oder bewährte frische Kraft klagt nicht, wenn es solche Wanderung in der Wirklichkeit, mit leiblichen Füßen, gilt. In der geistigen Welt, von der wir hier im Bilde reden, kann es nicht die jugendliche Kraft sein, die hinüberhilft, aber es muß doch etwas sein, was mit Jugendlichkeit verwandt ist. „Begeisterung" ist ein zu großes Wort. Man kann sich nicht für die lange Fahrt durch Amt und Leben mit Begeisterung versehen, wie der Luftschiffer vor der Auffahrt das große Quantum Gas in seinen Ballon pumpt. Und auch — um auf das einfachere Wort zurückzugehn — den rechten Geist des Lehramts kann man nicht von vornherein aus irgend einer zuverlässigen Quelle beziehen. Latent wenigstens muß man ihn in sich tragen. Aber sollte das der gesunden

Menschennatur überhaupt fern liegen? Er ist nicht gleich dem Geist des Buchstudiums, auch nicht gleich dem der forschenden Wissenschaft, ist nicht gleichbedeutend mit Amtskorrektheit, mit Amtstreue, mit Amtsverständnis. Er ist anderes und ist mehr, und dennoch etwas Einfaches; er braucht nicht als Sonderbegabung einzelner weniger zu gelten. Der Klärung mag er immer wieder bedürfen; aber wie viel ihm auch gezeigt und beschrieben worden sein mag, er muß in vielen Augenblicken doch das Rechte selbst finden.

Anmerkungen.

1) Plat. Gesetze VII, 9. 16.

2) Die gegenwärtig in Preußen geltende Prüfungsordnung ist vom 12. September 1898. (Im Buchhandel.)

3) Der Vorschlag wurde gemacht von Professor J. Baumann in Göttingen in der Schrift „Schulwissenschaften als besondere Fächer auf Universitäten". Leipzig 1899, Dieterich.

4) Die in Preußen geltenden Bestimmungen über die praktische Vorbereitung für das höhere Lehramt datieren vom 15. März 1890. (Buchhändlerisch zu haben.) — Das Probejahr ist schon 1826 eingeführt worden. — Auskunft über die Einrichtungen und Bestimmungen in verschiedenen Ländern gibt neuerdings die Schrift von Professor Ch.-V. Langlois in Paris „La Préparation professionnelle à l'Enseignement secondaire." Paris 1902, Imprimerie nationale.

5) Die für Preußen allseitig orientierende amtliche Zusammenstellung von L. Wiese, „Sammlung von Verordnungen und Gesetzen" u. s. w. (s. Literatur) ist seit 1888 nicht fortgeführt worden. Das neuere amtliche Buch von Beier „Die höheren Schulen in Preußen" u. s. w. (s. Literatur) beschränkt sich auf ein engeres Gebiet, indem es auf die innere Organisation der Schulen und des Schullebens nicht eingeht. — Besondere Instruktionen für die Direktoren und Lehrer sind innerhalb der einzelnen preußischen Provinzen erlassen worden: für Westfalen 1856, für die meisten andern Provinzen 1866 bis 1868, für Hannover 1873, für Schleswig-Holstein 1885. Was andere deutsche Staaten betrifft, so ist z. B. eine „Organisation der Gelehrtenschulen" in Baden erfolgt 1869, eine Regulierung in Sachsen 1876, in Württemberg 1878 („Dienstvorschrift für Vorstände und Lehrerkollegien"), in Bayern eine „Schulordnung für die humanistischen Gymnasien" 1874 und 1891. In Österreich rührt eine erste Organisation der Gymnasien her von Bonitz 1849; allmählich aber sind sehr eingehende Bestimmungen, namentlich auch über den Betrieb des Unterrichts, erlassen worden, als „Weisungen zur Führung des Schulamts", und „Instruktionen für den Unterricht" an Gymnasien und an Realschulen, Auflagen seit 1884. (Buchhändlerisch zu haben.) — Nähere Auskunft gibt H. Morsch

in den Teubnerschen Neuen Jahrbüchern 1902, II, Heft 2 und 3: „Die Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Staaten Deutschlands und in Österreich."

6) „Das Recht der Persönlichkeit in Schulamt und Schulleben", Lehrproben und Lehrgänge Heft 68 (Halle 1901).

7) Man vergleiche P. Lacombe, Esquisse d'un Enseignement etc. (s. Literatur).

8) Lehrreich sind in dieser Beziehung die Berichte des englischen Ministerialdirektors M. E. Sadler an das Parlament: Special Reports on Educational Subjects, Vol. 9: Education in Germany, London 1902.

9) So insbesondere die Versuche von Professor J. Dewey in der Übungsschule der Universität Chicago. Siehe Literatur und unten Anm. 47.

10) Einige mehr oder minder kondensierte Begriffsbestimmungen seien hier angeführt. Nach Niemeyer ist Erziehung „die absichtliche und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Menschen im Alter der Kindheit und Jugend, wodurch er zum früheren Bewußtsein gebracht und ihnen gemäß ausgebildet werden soll." Derselbe sagt anderswo: „Zweck der Erziehung ist, das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen auszubilden, als bei jedem einzelnen der Gattung möglich ist." Graser: „Das Endziel der Erziehung ist die Divinität des Menschen. Der Mensch soll seine gleichsam Gott verwandte Natur vor Augen haben und in selbstbewußtem Leben darstellen." Jean Paul: „Der Geist der Erziehung ist nichts als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen." Schwarz-Curtmann: „Erziehung ist die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwicklung unmündiger, damit diese fähig werden, ihrer menschlichen Bestimmung selbsttätig nachzustreben." Weiterhin: „Zweck der Erziehung ist, den Menschen dahin zu bringen, daß er imstande ist, in steter Selbstzucht und Selbsttätigkeit nach seiner individuellen Begabung und Stellung im Organismus der Menschheit sein Wesen zu immer reinerer und vollerer Menschlichkeit zu entfalten oder, um mit der heiligen Schrift zu reden, immer mehr zu werden ein Mensch Gottes, der da sei vollkommen und zu allem guten Werk geschickt." Nach Hegel ist „Pädagogik die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistigere umzuwandeln, so daß das Geistige in ihm zur Gewohnheit wird." Beneke definiert die Erziehung als „die absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken." Karl Schmidt: „Erziehung heißt die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standort und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet." Baur: „Erziehen ist eine solche

Einwirkung eines mündigen Menschen auf einen unmündigen, wodurch dieser in den Stand gesetzt wird, bewußt und sebsttätig als ein lebendiges Glied im Organismus der Menschheit dahin zu wirken, daß in demselben das göttliche Gesetz zu immer allgemeinerer Erfüllung gelange." Waitz: „Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird." Schrader bezeichnet als Ziel der Erziehung „die Befreiung des Menschen, und zwar sowohl die Befreiung der menschlichen Einsicht als des menschlichen Willens bis zu dem Punkte, wo beide untereinander übereinstimmen und in der Liebe zu Gott ihre Versöhnung und Belebung finden." Döring unterscheidet Begriff und Ideal der Erziehung und bestimmt den ersteren so: „Erziehung ist eine dauernde Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die das Wohlsein der letzteren und ihrer Umgebung bewußt bezweckt und nicht ausschließlich behufs Tauglichmachung zu einer Spezialfunktion geübt wird." Im idealen Sinne aber ist es „diejenige Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die im Interesse der wahren Glückseligkeit der letzteren und eines den Zwecken einer normalen Gesellschaft entsprechenden Verhaltens derselben unter klarbewußter und virtuoser Anwendung der wahrhaft zweckentsprechenden Mittel geübt wird".

11) Dies ist besonders ausgeführt von W. Dilthey: „Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft", Sitzungsberichte der K. preuß. Akad. d. Wissensch. v. 19. Juli 1888.

12) „Erziehungs- und Unterrichtslehre", s. Literatur.

13) Die Weiterführung der gesetzlichen Bestimmungen zum Schutz der Kinder gegen Ausnutzung durch verfrühte Arbeit ist gerade gegenwärtig wieder Gegenstand der Erwägung bei Behörden und Volksvertretung.

14) Siehe z. B. wiederum Lacombe über die Bedeutung der curiosité.

15) S. besonders die (unter sich übrigens sehr verschiedenen) Werke von P. Natorp und P. Bergemann.

16) Hierzu die späteren Bemerkungen über den Unterricht in Geschichte in dem Abschnitt „Hauptfragen des Fachunterrichts".

17) Col. 3, 12. 14. Röm. 12, 21. 2 Thess. 3, 13. 1 Thess. 5, 14. Eph. 4, 31. Phil. 4, 5. 1 Kor. 13, 4. Gal. 6, 1. 2 Thess. 3, 15. Eph. 4, 26.

18) Eine in neuerer Zeit von B. Hartmann (in Reins Encyklopäd. Handbuch) versuchte Aufstellung enthält viel zweifellos Zutreffendes, aber sie teilt doch zu genau ab, unterscheidet bestimmt viele ganz kurze Perioden und läßt den Abschluß viel zu früh erfolgen.

19) So in der Literaturübersicht die Schriften von Scholz und andern, auch die Zeitschrift von Ufer 2c.

20) S. die Schriften von Strümpell, Trüper u. a.

21) Einigermaßen wird diesem Ziele schon Waitz gerecht, indem er, allerdings in ganz anderer Verbindung, der Idee der Zivilisation in Abweichung von Herbart eine wichtige Rolle einräumt; mehr noch Willmann, der den Begriff des zu übertragenden Lehrguts betont.

22) So Jean Paul, E. M. Arndt, im Anschluß an Rousseau.

23) Man vergleiche Pestalozzis schöne Ausführungen über die in der Wohnstube mit arbeitenden Kinder, deren „Seelen" darum „nicht tagelöhnern".

24) „Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgröße allein zu stehn". (Herbart, Allgem. Päd. V, 2.)

25) So selbst der alte Rollin, bei dem doch sonst der Geist von Port Royal zu spüren ist.

26) Ähnlich schon Locke S. Th. c. Educ. § 46: „He that has found a way how to keep up a child's spirit easy, active, and free, and yet at the same time to restrain him from many things he has a mind to, and to draw him to things that are necessary to him; he, I say, that knows how to reconcile these seeming contradictions, has, in my opinion, got the true secret of education." In einen weiteren Zusammenhang ist die hier berührte Aufgabe gebracht in des Verfassers „Antinomien der Pädagogik" (Über Menschenart und Jugendbildung S. 187 ff.).

27) Eine günstige Vermittlung fanden im 17. Jahrhundert die jansenistischen Erzieher von Port Royal, indem sie Zöglinge in kleiner Zahl in einer Art von Familienhäusern vereinigten. Dieses System ist in der Gegenwart wieder aufgenommen worden z. B. in dem Pädagogium zu Godesberg a. Rh. Auch sonstige rühmlich bekannte Erziehungsanstalten (Philanthropine 2c.) waren von Hause aus nur Erweiterung eines Familienkreises.

28) Die neuerdings hier und da aufgenommenen wissenschaftlichen Messungen zur Feststellung der körperlich-geistigen Individualität oder doch bestimmter Seiten derselben dürften einer weiteren Ausbildung entgegengehn. Daß bei der Aufnahme neuer Schüler bestimmte Feststellungen konkreter Art vorgenommen würden, wäre jedenfalls sehr wünschenswert.

29) Von den Anforderungen an die Kraft der Schüler, welche z. B. für die preußischen Gymnasien durch die Organisationen von 1816 oder von 1837 gestellt wurden, ist man seitdem stufenweise zurückgegangen.

30) Eine Reaktion gegen die lange Dauer der Hauptlektionen hat sich übrigens auch in Frankreich geltend gemacht. — Wenn andrerseits bei uns hier und da für die erste Periode des Schulbesuches überhaupt, also die unterste Vorschulklasse etwa, Lektionen von bloß halbstündiger Dauer eingeführt sind, so kann man dies nur billigen.

31) Nicht unbekannt darf dem deutschen Lehrer bleiben, daß neuerdings einigemale von den Gerichten für Unfälle, welche Schüler in der Schulzeit erlitten, die mit der Aufsicht betrauten Lehrpersonen haftpflichtig gemacht worden sind.

32) Große Vorteile bietet ein System wie das englische, das aber ähnlich auch in verschiedenen andern Ländern befolgt wird: nämlich zusammenhängende Arbeit von einem Termin im Januar bis zum Ende des Frühsommers, darauf große Unterbrechung während der Hauptsommerszeit, und wiederum zusammenhängende Arbeit etwa von Ende August bis Weihnachten. Für uns in Deutsch-

land müßte viel Überliefertes sich umwandeln lassen, wenn eine derartige Ferienordnung durchgehn sollte.

33) Das (ehemals allgemein übliche) „Certieren" der Schüler setzt zugleich voraus, daß jeder Sitzplatz für jeden Schüler der Klasse gleich geeignet sei, während eine sorgsame Abmessung der Größe der Subsellien für die körperlichen Maße der verschiedenen Schüler (etwa 3 oder 4 Typen für die Klasse) eine Forderung der Neuzeit ist, gegen welche sich ablehnend zu verhalten ein großes Unrecht bedeutet.

34) Auch in unsern deutschen Kadettenhäusern gibt es neben den Lehrern besondere „Erzieher", welchen die Zöglinge einzeln zugeteilt werden.

35) Das System wird gewöhnlich nach den Engländern Bell und Lancaster benannt, die es um 1800 in England zur Anwendung brachten, ausdrücklich um bei wenig Lehrkräften vielen Schülern einen Unterricht zuteil werden zu lassen.

36) Die neuesten Bestimmungen in Preußen über den Unterricht in den Lehrerseminaren sind vom 1. Juli 1901.

37) So stellt Findlay in seinen Principles of Class Teaching (s. Literatur) ausdrücklich „equipment" gegenüber der Aufgabe der verschiedenen auszubildenden Kräfte.

38) In seinem Vortrag über „Psychologie und Pädagogik" auf der Dresdener Philologenversammlung 1897 sagte Prof. Joh. Volkelt u. a.: „Ich habe den Eindruck gehabt, daß gegenwärtig die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik von manchen Seiten überschätzt wird und nicht selten übertriebene Erwartungen an die exakt psychologische Grundlegung der Pädagogik geknüpft werden. . . . . In der letzten Zeit mehren sich die Stimmen, welche die Grundlegung der Pädagogik durch experimentelle Psychologie verlangen, und es werden zuweilen wahrhaft abergläubische Hoffnungen daran geknüpft. Den feineren Seiten der Individualität des Schülers kann das psychologische Experiment nicht beikommen. Es entzieht sich der wechselreiche, durchgeistigte Unterricht mit seinem Wecken und Entzünden, seinem Führen, Helfen und Selbstfindenlassen, mit seinem bald rasch, bald zögernd pulsierenden Leben, mit seinem spielenden Schöpfen aus einer Fülle von Mitteln naturgemäß dem Experiment." Auch Rud. Lehmann verweilt in seinem Buche „Erziehung und Erzieher", und zwar in dem Kapitel „Die Pädagogik als Wissenschaft", eingehend bei der Frage, wie weit die Psychologie tatsächlich für die Erziehung bestimmend werden könne, und lehnt es als „eine ganz rationalistische Idee" ab, „daß man die Pädagogik auf Psychologie gründen könne, wie die Zuckerfabrikation auf die Chemie". Solche Äußerungen treffen ohne Zweifel das Richtige, aber sie werden ja nicht hindern, daß man aus dem einen Gebiete immer wieder aufmerksam auf das andere hinüberschaut, und auch nicht, daß man Grundlagen weiter zu klären und zu sichern trachtet und Zusammenhänge bestimmter zu erfassen.

39) Die erstere Auffassung ist bei Kant und bei Wundt zu finden, die letztere bei Herbart und bei Ziehen.

40) So in Langes Monographie über die Apperzeption (s. Literatur).

41) Auch die neueste Organisation der höheren Schulen in Frankreich (seit dem 1. Oktober 1902) gibt, während sie eine Verschiedenheit der Bildungswege gewährt, doch das Prinzip der gleichen Organisation der Lehranstalten im ganzen Lande nicht auf.

42) Zu den seinerzeit an den Ritterakademien betriebenen Fächern gehörten u. a. Heraldik, Numismatik, Politik, Fortifikation, zum Teil auch ein „Zeitungskolleg".

43) Über die mancherlei wöchentlich nur in je einer Unterrichtsstunde zu behandelnden Fächer wird dort von Pädagogen mit Recht geklagt.

44) Das Vorausgehn der Muttersprache wird freilich in sehr verschiedenem Sinn genommen oder gefordert. Sollen fremde Sprachen überhaupt erst einsetzen, wenn in der Muttersprache eine allseitige Festigkeit erreicht ist? Oder soll um der zu erlangenden Fertigkeit in der fremden Sprache willen diese so früh begonnen werden, wie die Fähigkeit zu einem solchen Beginn überhaupt sich zeigt?

45) Über die Organisation der französischen Schulen in Vergangenheit und Gegenwart orientiert die jetzt vorliegende zweite Auflage des Buches von Heinzig (s. Literatur).

46) Die in Zillers „Materialien zur speziellen Methodik" gegebene Abfolge der „Kulturstufen", bei deren jeder an ein Schuljahr gedacht ist, ist diese: 1. Volksmärchen (nach Grimm); 2. Robinson (nach Defoe); 3. Patriarchen; 4. jüdische Heldenzeit; 5. davidisches Königtum; 6. Leben Jesu (das vorher nur erbaulich behandelt worden ist); 7. Apostelgeschichte, nebst Briefen des Neuen Testaments; 8. abschließende Wiederholung des Katechismus. Zugleich sind aber der Patriarchenstufe deutsche Sagen überwiesen, der jüdischen Heldenzeit deutsche Königsgeschichte, dem davidischen Königtum deutsche Kaisergeschichte von Barbarossa bis Rudolf von Habsburg, der Stufe des Lebens Jesu die Geschichte der Reformation und diejenige Friedrichs des Großen, der Stufe der Apostelgeschichte die Geschichte des Altertums. Das Gezwungene wird hier von selbst sichtbar; viel künstliche Zubereitung und Verbindung ist unausbleiblich.

47) An der von Professor J. Dewey (s. Anm. 9) geleiteten Übungs- und Versuchsschule findet die Verarbeitung von Wolle und Baumwolle von ihren Anfängen aus statt, unter allmählichem Erfinden oder Finden primitiver und dann vervollkommneter Webegeräte durch die Schulkinder, und an die Betätigung schließt sich dann mannigfache Beobachtung und Gewinnung theoretischer Einsicht, kurz, eine planvolle allmähliche Erweiterung des Gesichtskreises zusammen mit dem Umfang des Könnens.

48) Feste Grundsätze für die Aufstellung des Stundenplans suchte H. Schiller in seiner dieser Frage gewidmeten Monographie (s. Literatur).

49) Daß Eltern auch ohne besondere Notwendigkeit aus schwächlicher Nachgiebigkeit oder aus Sorge um den Erfolg oder auch zur Erhöhung des persönlichen Erfolgs für ihre Kinder eine regelmäßige Nachhülfe einrichten, ist

eine der großen pädagogischen Verkehrtheiten, die gegenwärtig im Schwange sind. Auch gegen die Masse der industriell hergestellten unerlaubten Hülfsmittel gibt es keine Möglichkeit der Abwehr mehr, jedenfalls keine durch äußere Maßnahmen.

50) So klagt Basedow im einleitenden Kapitel seines „Methodenbuchs", daß bis jetzt „die ganze Schulbibliothek fehle".

51) In der Tat gehen die Ausdrücke Methode, Lehrverfahren, Lehrweise, Lehrform, Lehrgang, Lehrplan vielfach durcheinander oder doch ineinander über, wie eben die begriffliche Scheidung auf dem ganzen Gebiete nicht streng vollzogen ist.

52) Es geschieht dies z. B. nicht selten mit dem ehrwürdigen Bellum Gallicum, bei dem man gerne das erste Buch als eins der sprachlich schwierigeren zurückstellt und mit einem späteren beginnt.

53) Dieser Unterscheidung folgt namentlich O. Willmann in seiner vortrefflichen Didaktik. Herbart unterschied darstellenden, analytischen und synthetischen Unterricht.

54) Hier wäre wieder auf den in Anm. 7 genannten französischen Autor zu verweisen.

55) Diese Anschauung trug, schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts, Fr. W. Lindner vor.

56) Übrigens hat Herbart selbst nicht bloß gesagt: „in jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen", sondern schon in seiner Allgemeinen Pädagogik an anderer Stelle: „Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen erstiegen werden sollen". Und in späterer Zeit (in dem 1818 geschriebenen Gutachten über Schulklassen) schildert er noch bestimmter, wie von selbst „vermöge einer psychologischen Notwendigkeit" etwas von dem Klargemachten bleibe, wie die Verknüpfungen vielfach erst später zu suchen seien und die systematische Verbindung bei noch späterer Gelegenheit, „so daß wohl erst nach Jahren die Reihen, Ordnungen, Klassen bestimmt neben- und auseinander treten".

An dieser Stelle mag zugleich darauf hingewiesen werden, wie neuerdings E. v. Sallwürk eine neue Aufstellung „didaktischer Normalformen" dargeboten hat, und seine Schrift hierüber (s. Literatur) muß zur Erwägung empfohlen werden.

57) Zu vermeiden ist u. a. eine Formulierung, bei der zwischen Subjekt und Objekt nicht zu unterscheiden ist; aber auch eine Menge von Fragen mit „Wie" oder mit „Was ist" lassen den Hörer im Ungewissen, wonach eigentlich gefragt sei. Dem Fragenden genügt es viel zu leicht, daß er selbst weiß, was er meint.

58) „Die Lehrer der verschiedenen Fächer achten, wenn sie ihre Frage gestellt haben, großenteils so ausschließlich auf die inhaltliche Richtigkeit der

Antworten, daß sie für die sprachliche Form derselben kein Ohr haben, und diese sprachliche Einkleidung gerade der kürzeren Antworten ist dann — wenn man einmal mit den Ohren eines natürlichen Menschen zuhört und nicht mit solchen, die im Schulbetrieb „dicke geworden" sind — diese Einkleidung ist nur eine solche in Lumpen und Fetzen. Bald wird der Inhalt nur durch einen Brocken angedeutet, bald fehlt der Antwort jedes organische Verhältnis zur Frage, bald beginnt sie mit dem Prädikat unter Unterdrückung jedes Subjekts und läuft dann gleichsam ohne Kopf, als Rumpfantwort, einher, bald wird wenigstens der Artikel zu seinem Substantiv, die Präposition im Anschluß an das Verbum der Frage ausgelassen, oder der durch das Zeitwort der Frage geforderte Kasus durch den bequemen Nominativ ersetzt, und der Lehrer, wie gesagt, heißt das alles gut, weil er sich des richtigen Stoffwissens freut; er gibt dann und wann eine kleine Korrektur seinerseits gratis dazu, aber er nötigt nicht, erzieht nicht zur regelmäßigen Verbindung von Inhalt und Form, die gerade das Wesen der „Bildung" ausmacht. Und so kann man manche Schule von neun Klassen mit allen Schulehren durchlaufen und gegenüber den Anforderungen an sichere und natürliche Rede ein Stock bleiben. Das ist eine harte Anklage, aber die Wirklichkeit fordert sie heraus, und ohne schroffe Kennzeichnung wird eine so alte Gewohnheit nicht erschüttert." (N. pädag. Beitr. S. 96 f.).

59) Siehe „Technik des Klassenunterrichts" in Reins Encyklopädischem Handbuch (woraus die obige Ausführung zu entnehmen dem Verf. freundlichst gestattet worden ist).

60) Vollständiger lautet der Ausspruch: „Vor allem habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichste von allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört"; und diesem Imperativ, der natürlich nur der Form nach ein solcher ist, folgt dann, halb ironisch und halb ernst, eine Reihe anderer, darunter zunächst: „Besitze die Kunst, andern deinen Geist mitzuteilen".

61) Die Bezeichnung rührt von Herbart her.

62) Vergl. Tycho Mommsen, Die Kunst des Übersetzens fremdsprachiger Dichtungen, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1886; P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens, Berlin 1894; Jul. Keller, Die Grenzen der Übersetzungskunst, Progr. Karlsruhe 1892; K. Bone, Wie soll ich übersetzen? Düsseldorf 1890; W. Münch, Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen (s. Vermischte Aufsätze); E. Beckmann, Die Behandlung von Schriftwerken im Französischen und Englischen, Dresden 1898; zu demselben Thema auch Fiebiger, Progr. Brieg 1894.

63) Letzte amtliche Normierung für Preußen: „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen", Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901. Über österreichische „Instruktionen" s. Anm. 5.

64) So Kießling in d. Abteilung „Mathematik" in Baumeisters Handbuch ꝛc.

65) Siehe Arendt in der Abteilung „Chemie" des vorgenannten Gesamtwerkes.

66) So durch den verstorbenen Gymnasialdirektor Martens (s. Literatur).

67) Vergl. die Abhandlung des Verf.s „über das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht": Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele 2c. 2. Aufl. S. 277 ff.

68) Eine sehr zutreffende Charakteristik der Schülernatur in den verschiedenen Klassen findet man in Osc. Jägers Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk" S. 5, 43, 72, 107.

69) Siehe N. pädag. Beitr. S. 127. Es darf hier übrigens darauf hingewiesen werden, daß auch innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie das Bedürfnis individualpsychologischer Forschung und charakterologischer Aufstellungen mehr und mehr empfunden wird.

70) Siehe N. pädag. Beitr. S. 51, 62.

71) Siehe N. pädag. Beitr. S. 33.

72) Die zum Teil übliche Einrichtung, daß die Eltern regelmäßig durch Unterschrift ihre Kenntnisnahme von schlechten Leistungen oder ungünstigem Verhalten ihrer Kinder bekunden sollen, wird nicht ohne Grund von den ersteren leicht als eine Art von Mitdemütigung empfunden und hat außerdem das gegen sich, daß sie eine außerordentlich schwere Zumutung an die Schüler selbst und die Versuchung zu Umgehung und Täuschung nahe legt.

73) Ähnlich gab schon Locke den unangenehmen Eindruck wieder, den der Lehrer mit seinem reichlichen Buchwissen machen könne (S. Th. conc. Educ. § 93): „No, tho' he have learning to boot which, if not well managed, makes him more impertinent and intolerable in conversation."

74) Über wissenschaftliches Streben und Beteiligung an mannigfachem Vereinsleben s. N. pädag. Beitr. S. 10, 11, 44, 45.

Anhang.

Zur Einführung in die Fachliteratur.

Vorbemerkung. Das nachfolgende Verzeichnis hat keine organische Beziehung zu dem vorhergehenden Inhalt des Buches; am wenigsten soll es bedeuten, daß hier die Quellen für die dargelegten Gedanken gegeben würden. Ebensowenig aber, daß erst aus dem Studium eines umfassenden pädagogischen Schrifttums die rechte pädagogische Befähigung zu gewinnen sei. Aber andrerseits soll doch der Anregung zum Selbstdenken über die Fragen des Berufs auch eine Orientierung darüber hinzukommen, wie viel bereits gedacht worden ist, und für die Fälle wirklicher Wißbegierde oder auftauchender Fragen soll bibliographischer Anhalt nicht fehlen. Tatsächlich wird viel Kraft verschwendet und nicht wenig Ratlosigkeit empfunden, weil vorhandene Literatur zufällig unbekannt blieb. Mag man besorgen, daß der akademisch gebildete Deutsche im allgemeinen viel zu wenig unabhängig von gelehrtem Buchwissen zu denken wage, so muß man andrerseits gerade auf pädagogischem Gebiet auch bedauern, wie vieles immer wieder unbekümmert um vorhandene wertvolle Gedankenarbeit neu aufgegriffen wird. — Der Umfang der pädagogischen Literatur ist freilich so ungeheuer wie schwerlich in irgend einem anderen Fache. Die folgende Auswahl bleibt also immerhin sehr beschränkt, und einigermaßen hat der Zufall die Grenzen bestimmt. Ausdrücklich aber ist Allgemeineres bevorzugt gegenüber dem in einem engeren Sinne Fachlichen: das Gebiet der Didaktik mit seinen unzählbaren Erscheinungen ist kaum berührt; außerdem ist von Grenzgebieten wie dem der Psychologie abgesehen, namentlich aber auch von fast all den Monographien, die sich als Aufsätze in Zeitschriften oder Sammlungen finden. Nicht als ob sie die minderwertigen sein müßten, nur aus dem äußeren Bedürfnis der Beschränkung. Den Wißbegierigen führt wohl ohnehin die Lektüre einer Facharbeit durch Zitate auf verwandte hin. Entschuldigen möge man, daß die bibliographischen Angaben nach Vollständigkeit und Form ungleich geblieben sind: im ganzen werden sie darum doch wohl genügen.

Encyklopädische Werke: K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Leipzig, Reisland. 10 (11) Bde. 2. Aufl.

1876—1887, vom 7. Band an herausgeg. v. W. Schrader. (Aus vorwiegend theologischen Kreisen hervorgegangen und im Charakter von daher mit bestimmt, in manchen Artikeln durch die Entwicklung der Verhältnisse und der Anschauungen überholt, aber doch von andauernd hohem Werte schon um der zahlreichen geistig bedeutenden Persönlichkeiten willen, die daran mitgearbeitet haben.) — W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, H. Beyer. 1. Aufl. 1895—1899; 2. Aufl. beginnt (1903) zu erscheinen. (Vertritt sowohl durch die Person des Herausgebers als die zahlreicher Mitarbeiter die Herbartsche Pädagogik, enthält aber auch Beiträge von ganz anderem Standpunkte aus; wird mehr als das Schmid'sche Werk dem Stande der Gegenwart gerecht, während die Einzelbeiträge zum Teil an Bedeutung hinter jenen zurückbleiben.) — A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München, C. H. Beck (Osk. Beck), 1895—1898, 4 Teile in 6 (oder mehr) Bänden. I, 1. Geschichte der Pädagogik v. Theob. Ziegler. I, 2. Einrichtung u. Verwaltung des höh. Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika, v. A. Baumeister u. anderen. II, 1. Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik von Wend. Toischer. Vorbildung der Lehrer für das Lehramt v. W. Fries. II, 2. Praktische Pädagogik v. A. Matthias. Internatserziehung v. G. Schimmelpfeng. Schulgesundheitspflege v. L. Kotelmann. III. Didaktik u. Methodik der einzelnen Lehrfächer: Evang. Religion v. Fr. Zange; kath. Religion v. J. N. Brunner; Latein von P. Dettweiler; Griechisch von demselben; Französisch v. W. Münch: Englisch v. Fr. Glauning; Deutsch u. philos. Propädeutik v. G. Wendt; Geschichte v. O. Jäger. IV. Rechnen und Mathematik v. M. Simon; Physik v. J. Kießling; mathemat. Geographie v. S. Günther; Geographie v. A. Kirchhoff; Naturbeschreibung v. E. Loew; Chemie v. R. Arendt; Zeichnen v. A. Matthäi; Gesang v. J. Plew; Turnen und Jugendspiele v. H. Wickenhagen. In 2. Aufl. erschien hiervon bis jetzt: Französisch v. W. Münch 1902, Englisch v. Fr. Glaunig erscheint 1903. — Kürzere Werke: K. A. Schmid, Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. (In alphabetischer Ordnung auf Grundlage der Encyklopädie.) 2 Bde. Leipzig, 1884. — G. A. Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. (1 Band.) 4. Aufl. 1891, Wien u. Leipzig, A. Pichlers Wwe. — Fr. Sander, Lexikon der Pädagogik. 1 Bd. Breslau 1889. — A. Vogel, Systematische Encyklopädie der Pädagogik. 1. Aufl. Eisenach 1881; jetzt Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

Sammlungen pädagogischer Klassiker: Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagog. Schriften älterer u. neuerer Zeit, herausgeg. v. Fr. Mann. Langensalza, H. Beyer. Enthält bis jetzt: Luther, v. Keferstein; Comenius, Mutterschule u. Unterrichtslehre v. Lion, Die Schule als Spiel v. Böttticher; Montaigne v. E. Schmid; Milton v. J. B. Meyer; Locke v. E. v. Sallwürk; Fénelon u. d. Liter. der weibl. Bildung in Frankreich v. E. v. Sallwürk; A. H. Francke v. Kramer; Rousseau (2 Bde.) v. E. v. Sallwürk; Basedow v. H. Göring; Salzmann v. Ackermann; Friedrich d. Gr. v. J. B. Meyer; Herder v. Keferstein; Kant v. Th. Vogt; Pestalozzi

(4 Bde.) v. Mann; Iselin v. Edm. Meyer; Niemeyer v. Rein; Dinter v. Seidel; Herbart (2 Bde.) v. Bartholomäi u. v. Sallwürk; Fichte v. Th. Vogt; Schleiermacher (in Neubearbeitung); Harnisch v. Bartels; Mager v. Eberhardt; Diesterweg, von v. Sallwürk. (Wird fortgesetzt.) — Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker, herausgeg. v. G. A. Lindner. Wien u. Leipzig, A. Pichlers Wwe. 18 Bände. Enthalten Hauptwerke von 1. Comenius, 2. Helvetius, 3. u. 18. Pestalozzi, 4. 5. Niemeyer, 6. Diesterweg, 7. Dinter, 8. Quintilian, 9. R. Ascham, 10. Jacotot, 11. 12. Fröbel, 13. Fichte, 14. Vives, 15. Luther, 16. 17. Salzmann. — Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit, herausgeg. v. K. Richter. Leipzig, Sigismund u. Volckening. Enthält Hauptschriften von Pestalozzi (1, 7, 17 a), Salzmann (2, a b c und 15, a b), Comenius (3 u. 11), Montaigne (4 a), Rabelais (4 b), Fénelon (4 c), A. H. Francke (5 u. 6), Rousseau (8), Locke (9), Kant (10, ed. O. Willmann), Campe (12), Herbart (13. 14), Vives (16). — Greßlers Klassiker der Pädagogik. Meisterwerke für die Praxis des Volksschulunterrichts und pädagogische Quellenschriften zum Studium und praktischen Gebrauch für Lehrer. Begründet von G. Fröhlich, herausgeg. v. H. Zimmer. Langensalza, Greßler. Band 1. Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts, 2. Luther als Pädagog, 3. 4. Salzmann, 5. 6. Niemeyer, 7. 8. Campe, 9. 10. Jean Paul, 11. Kant, 12. Fichte, 13. 14. Graser, 15. 18. Comenius, 16. Sailer, 17. Ratichius (ed. Gid. Vogt), 19. Diesterweg, 20. Rousseau, 21. Dinter. — Bibliothek der katholischen Pädagogik, herausgeg. v. F. X. Kunz. Freiburg im Breisgau, Herder. Enthält in vorzüglicher Ausstattung u. a. ausgewählte Schriften der mittelalterlichen Autoren Columban, Alkuin, Hrabanus Maurus, Hugo von Sankt Viktor (in Band 3), die Erziehungslehre der Humanisten Mapheus Vegius u. Aeneas Silvius (in B. 2), Erasmus u. Vives (in B. 8), Sailer u. Fürstenberg (in B. 4 u. 13), Felbiger (5), die Studienordnung der Jesuiten (9); Kirchenväter, französische Werke (Rollin, Maintenon etc.) u. a. stehn in Aussicht. — Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, herausgeg. v. Gansen, Keller u. Schulz, Paderborn, Schöningh. Bietet in wohlfeileren Bänden (bis jetzt 29) zum Teil eine ähnliche Auswahl wie die vorher genannte Sammlung, doch daneben auch die verschiedensten sonstigen hervorragendsten Schriftwerke, z. B. auch mehrere Humanisten. — Hierzu neuerdings: Velhagen u. Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller zum Gebrauch an Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien: 1. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 2. Salzmann, Ameisenbüchlein. 3. Herbart, Auswahl. 4. Comenius, Auswahl. Bielefeld, seit 1902.

Eine englische Sammlung erscheint als „Great Educator Series“ in London bei W. Heinemann.

Lehrsysteme, Theorien, Kompendien. Im ganzen sind die bedeutendsten systematischen oder theoretischen Werke der Vergangenheit in die vorstehend aufgeführten Sammlungen aufgenommen. Die Erziehungsprinzipien von Plato

und Aristoteles sind in deren bekannten Schriften („Staat" und „Gesetze" des ersteren, „Politik" des letzteren) niedergelegt. Das für uns wichtigste Buch aus der römischen Literatur ist Quintilian's Institutio oratoria. Pädagogisches findet sich aber außerdem bei zahlreichen antiken Autoren; eine Zusammenstellung versuchte seinerzeit A. H. Niemeyer: „Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts", neu bearbeitet von R. Menge, Halle 1898. Plutarch „über Kinderziehung" ist nicht zweifellos echt. Von mittelalterlichen pädagogischen Schriften ist die des Rabanus Maurus De institutione clericorum herausgegeben v. A. Knöpfler, München, Lentner. Vincent von Beauvais wurde (als „Hand- u. Lehrbuch f. königl. Prinzen") übersetzt v. Fr. Chr. Schlosser 1819. Die hierher gehörigen Schriften der Humanisten sind mannigfach; am wichtigsten für uns (neben Erasmus) Vives u. Joh. Sturm. (Siehe die Monographien.) Die pädagogischen Abschnitte aus Montaigne's Essais, die Hauptwerke des Comenius (bes. Didactica Magna), Locke, A. H. Francke, Fénelon, Rousseau, Basedow (bes. Methodenbuch), Salzmann u. andere Philanthropinisten, Pestalozzi (bes. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt), Fröbel (Menschenerziehung), A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts), Jean Paul (Levana), Herbart (Allgem. Pädagogik und Umriß pädagog. Vorlesungen), auch Fichtes Ideen über Nationalerziehung bilden Bestandteile der obigen Sammlungen. Von Schleiermachers Vorlesungen über Pädagogik erscheint eine neue Ausgabe in Langensalza. Anzufügen sind von deutschen vollständigen Werken aus dem 19. Jahrhundert: Stephani, System der öffentl. Erziehung, 1. Aufl. 1805; Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zweck der Menschheit u. des Staates dargestellt, 2 Teile. Leipzig 1806; Fr. H. Chr. Schwarz, Erziehungslehre, zuerst 1802, 2. Aufl. 1829, 4 Bände, Leipzig, Göschen; dasselbe Werk umgearbeitet als „Lehrbuch der Erziehung" v. Schwarz u. Curtmann, 2 Bde., 8. Aufl. v. Freiensehner, Heidelberg 1880, Winter; E. M. Arndt, Fragmente zur Menschenbildung, 3 Bde., Altona, Hammerich, seit 1805; auch Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, Jena 1808, Frommann, ist über eine Broschüre zu einer Art von pädagog. System hinausgewachsen; ehedem sehr geschätzt: Caroline Rudolphi, Gemälde weiblicher Erziehung, 2 Teile, 2. Aufl. Heidelberg 1815. Mehr philosophischen Ursprungs: Ed. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1. Aufl. 1834, neu bearb. v. Dreßler, 2 Bde., 4. Aufl. Berlin 1876; Hegels Ansichten über Erziehung u. Unterr. gab in 3 Teilen heraus G. Thaulow, Kiel 1853/54; K. Rosenkranz (selbständiger Hegelianer), Die Pädagogik als System, Königsberg 1848; an Herbart angelehnt, doch selbständig u. wertvoll: Th. Waitz, Allgem. Pädagogik, 4. Aufl. (v. O. Willmann) Braunschweig 1898; ebenfalls von Herbart aus frei entwickelt: O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung etc. 2 Bde., 2. Aufl. Braunschweig 1894/95; auf ähnlichem Standpunkt: W. Toischer (s. Baumeisters Handbuch). In engerem Anschluß an Herbart: T. Ziller, Allgem. Pädagogik,

3. Aufl. v. K. Just, Leipzig 1892; derselbe, Grundlegung z. Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. v. Th. Vogt, Leipzig 1884; K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie u. Literatur der Pädag., 2. Aufl. Leipzig 1878; Kern, Grundriß der Pädag., 5. Aufl. v. O. Willmann, Berlin 1893; Rein, Pädag. im Grundriß Stuttgart 1900 (Sammlung Göschen); von demselben erscheint jetzt als groß angelegtes Werk: Pädag. in systemat. Darstellung, Langensalza, 1. Teil (Das Bildungswesen) 1902. Evangelische Theologen: Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik, 5. Aufl. Stuttgart 1882; Gust. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 4. Aufl. Gießen 1887 (freier, von Schleiermacher ausgehend); G. v. Zezschwitz, Lehrb. der Pädag., Leipzig 1882; K. Knoke, Grundriß der Pädag. u. ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus, Berlin 1894. Katholische Theologen: G. M. Dursch, Pädag. als Wissensch. der christl. Erziehung auf dem Standpunkt des kathol. Glaubens, Tübingen 1851; Corn. Krieg, Lehrb. der Pädag., Geschichte u. Theorie, Paderborn 1900. Neuere Werke von individuellem Gepräge: Ad. Döring, System der Pädagogik im Umriß, Berlin 1894; Fr. Schultze, Deutsche Erziehung, Leipzig 1893; Rud. Lehmann, Erziehung und Erzieher, Berlin 1901.

Mit besonderer Zielsetzung: P. Natorp, Sozialpädagogik, Theorie einer Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899, Frommann; P. Bergemann, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftl. Grundlage, Gera 1900, Th. Hofmann.

Wesentlich aus dem Unterricht der Lehrerseminare bezw. für denselben bestimmt: G. A. Lindner, Allgem. Erziehungsl., 8. Aufl. v. G. Fröhlich, Wien 1899; Fr. Dittes, Schule der Pädag., 5. Aufl. Leipzig 1896; Ostermann u. Wegener, Lehrb. der Päd., 11. Aufl. Oldenburg 1900; Schumann, Lehrb. d. Päd., 2 Bde., 8. Aufl. Hannover 1889; dasselbe v. G. Vogt in 3 Teil 1901; Helm, Handbuch der allg. Päd., Erlangen 1894.

Kompendiös: J. Baumann, Einführung in die Pädag., Leipzig 1901 (120 S.); A. Huther, Grundzüge der psycholog. Erziehungslehre, Berlin 1898; Heilmann, Erziehungs- u. Unterrichtsl., Leipzig 1897 (139 S.).

Hier sei auch angefügt: F. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, Gera 1893.

Gymnasialpädagogik. Fr. A. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität. (Consilia scholastica.) Aus W.s literarischem Nachlaß zusammengestellt von Körte, Quedlinburg 1835. — Thiersch, Über gelehrte Schulen. 3 Bände. Stuttgart u. Tübingen, 1826—1829. — J. H. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftl. Anforderungen der jetzigen Zeit, Hamburg 1837. — Alex Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse, Arnsberg 1841. — G. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse, Kiel 1858 (Hegelianer.). — K. Schmidt, Gymnasialpädagogik, Köthen 1857. — C. Fr. v. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, herausgeg. v. G. Autenrieth, Erlangen 1869. — K. L. Roth, Gymnasialpädagogik, Stuttgart 1865. — C. Hirzel, Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, Tübingen 1876. — W. F. L. Schwartz, Der Organismus der Gymnasien, Berlin 1876. —

A. v. Wilhelm, Praktische Pädagogik für Mittelschulen, insbes. f. Gymnasien, Wien 1880. — El. Rohl, Pädagogik f. höh. Lehranstalten, 2 Teile, Berlin 1886. — W. Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. Gymnasien u. Realschulen, 5. Aufl. Berlin 1893. — H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik f. höh. Lehranstalten, 3. Aufl. Leipzig 1894. — J. Nusser, Grundlinien der Gymnasialpädagogik auf Grundlage der Psychologie, Würzburg 1894. — Ad. Matthias, Praktische Pädagogik (s. Baumeisters Handbuch), München 1895. — Hierher ist auch zu ziehen: Osk. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk, Wiesbaden 1897.

Französische Autoren: Ausland. Ausschnitte aus den Schriften der „Pédagogues de Port Royal" gibt J. Carré, Paris, Delagrave, 1887 (1 Band). Rollins „Traité des études" ist (gekürzt) in Neudruck herausgegeben v. Cadet u. Darin, ebenda, 2. Aufl. 1893. Fénelons „Traité de l'éducation des filles" éd. P. Rouffelot, ebenda. Ein Neudruck von de la Chalotais' „Essai d'éducation nationale" (1763) fehlt noch. Schätzbare Bücher über Mädchenerziehung haben (außer Fénelon u. Mme de Maintenon) geschrieben: Mme de Genlis (Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation, 3 vol. 1782), Mme Campan (De l'éducation, suivi de conseils aux jeunes filles, 2 vol., 1824), Mme de Guizot (Education domestique ou Lettres de famille sur l'éducation, 2 vol., 1826), Mme de Rémusat (Essai sur l'éducation des femmes, unvollend. 1824), Mme Necker de Saussure (L'éducation progressive ou Étude du cours de la vie, 3 vol. 8. édit. Paris, Garnier frères. Diese letzte in edlem religiösem (reformiertem) Geiste und mit fein beobachtendem Sinne.) In streng klerikalem Sinn schrieb Erzbischof Dupanloup De l'éducation, 3 vol. 1851, (9. édit. 1872). Groteske Forderungen stellte seinerzeit der Sozialist Fourier auf in einem Traité sur l'éducation nouvelle. Eine „éducation positive" ist in dem Cours de philosophie positive von Comte (1864) enthalten. In der Gegenwart hat große Anerkennung gefunden Jul. Payot, L'Éducation de la Volonté, 11. Aufl. Paris 1900, Alcan. Nicht minder lesenswert: P.-F. Thomas, L'Éducation des Sentiments, ebenda 1899. Die wertvollen Bücher von G. Compayré sind an andern Stellen erwähnt. Herbartsche Pädagogik vermittelten ihren Landsleuten Roerich (Paris 1884), erfolgreicher A. Pinloche (Lille 1894), M. Maurion: L'Éducation par l'Instruction, Paris 1901, Alcan. Reform- oder Protestschriften: P. Lacombe, Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant, Paris 1899, A. Colin; E. Demolin, L'Éducation nouvelle, Paris 1902, Didot; P. de Coubertin, Notes sur l'Éducation publique, Paris 1901, Hachette.

Italienische ältere Pädagogen sind wiedergegeben von G. B. Gerini, Gli scrittori pedagogici italiani del secolo 16, 17, 18 (je ein Band), Torino, Paravia, 1900. Neuerdings stellt die Herbartsche Lehre dar: L. Credaro, La pedagogia di G. F. Herbart, Roma 1900, Dante Alighieri. Ein kurzes eigenes System gab Giov. Cesca: Principii di pedagogia generale, Torino, Paravia, 1900 (174 S.). Ergänzt durch: La Scuola Secondaria, Palermo 1901, A. Reber. Spezieller: B. Benedetti, La pedagogia della volontà, Milano 1900.

Auch in Spanien fehlen die Versuche zur Klärung der pädagogischen Aufgaben nicht: F. Ballestreros y Marquez, Educacion. Didactica, pedagogica y practica de la enseñanza, Cordoba 1900; R. Blanco y Sanchez, Educacion y enseñanza, Madrid 1900.

Von englischen Autoren älterer Zeit ist neu herausgegeben: Roger Ascham, Toxophilus und The Scholemaster, in Arbours English reprints, Westminster, Costenoble; ferner Miltons Tractate on Education, ed. Osc. Browning in der Pitt Press Series, Cambridge; ebenda Lockes Thoughts concerning Education, ed. Quick. Aus neuerer Zeit sind die wichtigsten Schriften die von Herb. Spencer u. v. Alex. Bain, in deutschen Ausgaben Spencer von Fr. Schultze „Die Erziehung in geistiger, leiblicher u. sittl. Hinsicht, 4. Aufl. Leipzig 1898 (300 S.), und Bain in der Brockhausschen internationalen wissenschaftl. Bibliothek: Erziehung als Wissenschaft, Leipzig 1880 (466 S., schlecht übersetzt); englisch: Education as a Science, N.-York 1884. Mit Herbartscher Lehre macht bekannt: Ch. de Garmo, Herbart and the Herbartians, London 1895, Heinemann (265 S.). An Herbart angelehnt, aber freier: Findlay, Principles of Class Teaching, London 1902, Macmillan (442 S.). Allgemeiner: J. G. Fitch, Educational aims and methods, Cambridge 1900, University press; W. H. Payne, Contributions to the Science of Education, Boston 1884; F. Parker, Talks on Pedagogics, Chicago 1897.

Aus der im ganzen sehr umfassenden nordamerikanischen pädagogischen Literatur der Gegenwart sind übrigens am wichtigsten die Schriften über das Wesen der Jugend (Child Study). Siehe den betreffenden Abschnitt.

Einige Monographien. Kerrl, Die Lehre von der Aufmerksamkeit, Gütersloh 1900. Dörpfeld, Denken u. Gedächtnis, 2. Aufl. Gütersloh 1884. Fauth, Das Gedächtnis, ebenda 1888. (Vergl. auch Sammlung Reuther u. Reichard.) Hoppe, Das Auswendiglernen, Hamburg 1883. Lange, Über Apperzeption, 5. Aufl. Leipzig 1895. Reinstein, Die Frage im Unterricht, 5. Aufl. Leipzig 1895. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts, 5. Aufl. Chur 1895. Richter, Die Herbart-Ziller-Stoyschen formalen Stufen, Leipzig 1888. Reich, Die Theorie der Formalstufen, Langensalza 1889. Gleichmann, Üb. Herbarts Lehre v. d. Stufen des Unterrichts, ebenda. E. v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen, Frankfurt a. M. 1901. Derselbe: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, Langensalza 1897. Ostermann, Das Interesse, Oldenburg 1895. Derselbe: Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie, ebenda 1894. Kleinsorge, Beiträge z. Gesch. der Lehre vom Parallelismus der Individual- u. der Gesamtentwicklung, Diss. Jena 1900. Ziller, Die Regierung der Kinder, 2. Aufl. Langensalza 1903. Kartidis, Gewöhnung und Gewohnheit, Jen. Diss. Athen 1893. Bärwald, Theorie der Begabung, Leipzig 1896. Barth, Über d. Umgang, 3. Aufl. Langensalza 1882. Baumann, Über Willens- u. Charakterbildung (s. Sammlung Reuther u. Reichard). Huther, Die psycholog. Grundlagen der Pädag., Berlin 1900 (s. Sammlung Reuther und Reichard). Natorp, Pädagog. Psychologie in Leitsätzen, Marburg 1901.

Derſ.: Herbart, Peſtalozzi u. die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, Stuttgart 1899, Frommann. Bergemann, Die drei Fundamentalprobleme der Pädagogik, Leipzig 1896. Derſ.: Aphorismen z. ſozialen Pädagogik, Leipzig 1899. Willmann, Über die ſoziale Aufgabe der höh. Schulen, Braunſchweig 1891. Derſ.: Über Sozialpädagogik (Jahrb. d. Vereins f. wiſſ. Päd. 1898). Hochegger, Über Individual- u. Sozialpäd., Gotha 1891. Rißmann, Individualismus u. Sozialism., Gotha 1892. Brückner, Erziehung u. Unterricht vom Standp. der Sozialpolitik, Berlin 1895. Münch, Zeiterſcheinungen u. Unterrichtsfragen, Berlin 1895. Lüttge, Die Bildungsideale der Gegenwart in ihrer Bedeutung f. Erziehung u. Unterr., Leipzig 1900. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeinen pädagog. Wiſſenſch. Berlin 1888 (ſ. Anm. 11). Derſ.: Beiträge z. Studium der Individualität, ebenda 1886.

Natur der Jugend. Sigismund, Kind und Welt, 2. Aufl. v. Ufer, Braunſchweig 1897 (199 S.). Preyer, Die Seele des Kindes, Leipzig, T. Grieben, zuletzt 1900. Kiefer, Die Natur des Kindes, 2. Aufl. Leipzig 1897 (73 S.). Chriſman, Paidologie, Diſſ. Jena 1896. Sokorsky, Die Seele des Kindes, Leipzig 1902 (80 S.). Hartmann, Die Analyſe des kindl. Gedankenkreiſes, 3. Aufl. Leipzig 1896. Oltuszenski, Die geiſtige u. ſprachl. Entwickl. d. Kindes, Berlin 1897. Fr. Schultze, Die Sprache des Kindes, Leipzig 1880 (46 S.). E. Francke, Sprachentwicklung der Kinder u. der Menſchheit, Langenſalza. Gutzmann, Des Kindes Sprache u. Sprachfehler, Leipzig 1894. Ament, Die Entwickl. von Sprechen u. Denken beim Kinde, Leipzig 1899 (213 S.). Rzesnitzek, Zur Frage der pſych. Entwickl. der Kinderſprache, Breslau 1900. B. Erdmann, Die Pſychologie des Kindes u. die Schule, Bonn 1901 (51 S.). Groos, Die Spiele der Menſchen, Jena 1899 (538 S.). Götze, Das Kind als Künſtler, Hamburg 1898 (36 S.). Strümpell, Die Verſchiedenheit der Kindernaturen, Leipzig 1894. Siegert, Problematiſche Kindernaturen, Leipzig 1889 (79 S.). Derſ.: Die Periodizität in der Entwickl. der Kindernatur, Leipzig 1891. Ufer, Über Sinnestypen u. verwandte Erſcheinungen, Langenſalza 1895. Scholz, Die Charakterfehler des Kindes, Leipzig 1891 (233 S.). Burkhard, Die Fehler des Kindes, Karlsruhe 1898 (102 S.). Delbrück, Die patholog. Lüge, Stuttgart 1891 (131 S.). Strümpell, Die pädagog. Pathologie od. die Lehre v. d. Fehlern der Kinder, 3. Aufl. Leipzig 1899 (556 S.). Közle, Die pädag. Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrh., Gütersloh 1893. Emminghaus, Die pſych. Störungen des Kindesalters, Tübingen 1887 (293 S.). Koch, Die pſychopath. Minderwertigkeiten, Ravensburg 1891. Trüper, Pſychopath. Minderwertigkeiten im Kindesalter, Gütersloh 1893. Spitzner, Die wiſſenſch. u. prakt. Bedeutung der Lehre v. d. pſychopath. Minderwertigk. f. d. Pädagog., Leipzig 1894. Beiträge zu Kinderforſchung, Beihefte zu der Zeitſchr. „Die Kinderfehler", v. Koch, Zimmer, Trüper, Ufer, Langenſalza, Beyer.

Compayré, L'évolution morale et intellectuelle de l'enfant, 2. éd. Paris 1896 (371 S.). Pérez, Le caractère de l'enfant à l'homme, Paris 1892 (312 S.). Derſ.: L'art et la poésie chez l'enfant, Paris 1888. Queyrat,

L'imagination et ses variétés chez l'enfant, Paris 1893 (162 S.). Tarde, Les lois de l'imitation, Paris 1890. Thomas, La suggestion, son rôle dans l'éducation, Paris 1895 (148 S.).

Romanes, Mental evolution in man, London 1893 (452 S.), auch deutsch Leipzig 1893. Tracy, The psychology of childhood, Boston 1894 (170 S.). Baldwin, Mental development in the child and the race, New. York 1896 (496 S.); deutsch v. Ortman, Berlin 1898. Sully, Studies of childhood, London 1896, auch deutsch v. Stimpfl: Untersuchungen über die Kindheit, Leipzig 1897. Chamberlain, The child, a study in the evolution of man, London 1900 (495 S.). Stanley Hall, deutsch v. Stimpfl: Ausgew. Beiträge z. Kinderpsychol. u. Pädagog., Altenburg 1902.

Paola Lombroso, Saggi di psicologia del bambino, Torino 1895 (284 S.). Ricci, L'arte dei bambini, Bologna 1887 (74 S.). Colozza, Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia, Torino 1895 (282 S.).

Häusliche Erziehung. K. V. Stoy, Hauspädagogik, 1855. C. Oppel, Das Buch der Eltern, Frankfurt a. M. 1877, M. Diesterweg. E. Ackermann, Die häusliche Erziehung, Langensalza 1888. H. Abegg, Was schulden wir unsern Kindern? Allgemeines deutsches Erziehungslexikon f. d. Haus, Stuttgart, Schwabacher. A. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? 3. Aufl. München 1900, O. Beck.

Hygiene. Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre, 2. Aufl. Berlin 1900, J. J. Heine (1388 S.). Baginski-Janke, Handbuch der Schulhygiene, Stuttgart 1898. C. Hoffmann, Lehrb. der Schulgesundheitspflege, Langensalza, Beyer. L. Burgerstein, Notizen zur Hygiene des Unterrichts u. d. Lehrerberufs, Jena 1901, G. Fischer. Axel Key, Schulhygienische Untersuchungen, 1889. Schreber, Das Buch der Erziehung an Leib u. Seele, 3. Aufl. v. Hennig, Leipzig 1900, Voigtländer. Mosso, Die körperl. Erziehung der Jugend, deutsch Hamburg 1894. E. Kraepelin, Über geistige Arbeit, Jena 1894, G. Fischer. Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin 1898, s. Sammlung Reuther u. Reichard. Lobsien, Unterricht u. Ermüdung, Langensalza 1899. O. Janke, Die Hygiene der Knabenarbeit, Hamburg 1893. H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper, Hannover 1889, C. Meyer.

Geschichte der Pädagogik: Fr. H. Chr. Schwarz, Geschichte der Erziehung, 1802; später (1829) 2. Band seines Gesamtwerks (s. Lehrsysteme). K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, 4 Teile, 1. Aufl., Stuttgart 1843—54, 5. Aufl. 1877. (Genießt schon um der Selbständigkeit und charaktervollen Darstellung willen noch klassisches Ansehen). Neuerdings dazu Band 5 von Lotholz, Gütersloh 1897. K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und in organischem Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker, 4 Bde., Cöthen, 4. Aufl. 1878—1890. (Sehr ausführliches Werk, aber wegen allzu konstruktiver Neigung im Hegelschen Geiste vielfach angefochten.) K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis

auf unsere Zeit, Stuttgart u. Berlin, Cotta; fortgeführt von G. Schmid. Bd. 1—5, 3. Mitarbeiter K. A. Schmid u. G. Baur (Vorchristl. Erzieh.), Masius u. Kämmel (Mittelalter), v. Sallwürk, Hartfelder, G. Schmid, Sander u. a. (neuere Zeiten bis auf die Gegenwart). O. Willmann, Bd. 1 der „Didaktik" (s. Lehrsysteme): Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Leipzig, 3. Aufl. 1894. Th. Ziegler, Gesch. d. Pädag. mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, Bd. 1 des Baumeisterschen Handbuchs (s. Encyklop. Werke). A. Wittstock, Gesch. d. dtsch. Päd. im Umriß, 2. Aufl., Leipzig 1887. A. Schorn, Gesch. d. Päd. in Vorbildern u. Bildern, 15. Aufl. v. H. Reinecke, Leipzig 1892. Fr. Regener, Skizzen zur Gesch. der Pädag., Langensalza, Beyer. L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen u. Bildern, 3 Bde, 3. Aufl., Essen 1880. A. Stöckl, Lehrbuch der Gesch. d. Pädag., Mainz 1876. (Streng katholisch). J. Paroz, Histoire universelle de la pédagogie. 5. édit. Paris, Delagrave, 1883 (536 S.). Th. Davidson, A history of Education. New York, L. Costenoble, 1900.

Teilgebiete behandeln: Fr. Cramer, Gesch. der Erziehung u. d. Unterrichts im Altertum, 2 Bde., 1832. 39. Grasberger, Erziehung u. Unterricht im klassischen Altertum mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart, 3 Teile, Würzburg 1864—1881. M. Kappes, Lehrb. der Gesch. d. Päd., I. Altertum u. Mittelalter, Münster 1898. O. Denk, Gesch. des gallo-fränkischen Unterrichtswesens bis auf Karl den Großen, Mainz 1892. F. Tetzmer, Gesch. der deutschen Bildung u. Jugenderziehung v. d. Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen, Gütersloh 1897. Specht, Gesch. d. Unterrichtswesens in Deutschland bis z. Mitte des 13. Jahrh., Stuttgart 1885. H. Kämmel, Gesch. d. deutsch. Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, Leipzig 1882, Duncker u. Humblot. G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrh. des Humanismus, 3. Aufl., Berlin 1880, G. Reimer. Vormbaum, Evangel. Schulordnungen im 16. 17. 18. Jahrhundert, 3 Bde., Gütersloh 1858—1864. Braunschweigische, siebenbürgische, badische Schulordnungen, s. Monumenta Germaniae Paedagogica. Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf d. deutschen Schulen u. Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2. Aufl. 2 Bde., Leipzig 1896. 97. A. Pinloche, La Réforme de l'Éducation en Allemagne au 18e siècle; Basedow et le Philanthropinisme, Paris, A. Colin, 1889. G. Stephan, Die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrhunderts, Wiesbaden 1891. Nohle, Gesch. des deutschen Schulwesens im Umriß, Langensalza 1896. C. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh., Berlin 1893, Gärtner (259 S.). Th. Achelis, Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrh., Berlin, S. Cronbach, 1901 (204 S.). O. Fischer, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis z. Tode Pestalozzis, Gütersloh, 3. Aufl. 1900. G. Compayré, Histoire critique des doctrines de l'Éducation en France depuis le 16e siècle, 2 vol. Paris, Hachette, 6. édit. 1898 (597 S.). J. Parmentier,

Hist. de l'Éducation en Angleterre, Paris, Perrin, 1896. H. T. Mark, An outline of the history of educational theories in England, London, Swan-Sonnenschein, 1900 (139 S.). (Gibt auch die sonstige hierher gehörige englische Literatur.)

Geschichtliche Monographien. Über Quintilian: A. Messer, Q. als Didaktiker und sein Einfluß auf die didaktisch-pädagog. Theorien des Humanismus, Leipzig, Fock, 1897. Über Rabanus Maurus als praeceptor Germaniae D. Türnau, München, Lindauer, 1899. Über Hugo v. St. Victor als Pädagogen: Schumann (1878) u. Schmidt (1893). Über Vincent v. Beauvais: R. Friedrich, Leipziger. Dissert. 1883. Über R. Agricola: v. Bezold, Bossert, Tresling. Über Wimphelings pädagog. Ansichten: K. H. Needon, Dresden, Bleyl u. Kämmerer, 1898; früher Schwarz: J. W., Der Altvater des deutschen Schulwesens, Gotha, Perthes, 1875; Kunz, J. W., ein Pädagog des ausgehenden Mittelalters, Luzern 1883. Über Erasmus v. Rotterdam: G. Glöckner, Leipziger Habilitationsschrift 1889. Über L. Vives: W. Haase, Die Pädagogik Vives' u. sein Einfluß auf Comenius, Erlangen 1890; A. Neebe, Vives, Altsted, Comenius, Progr. Elberfeld 1891. Über Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht: Joh. Müller 1883; über L. als Pädagogen auch L. Heinemann 1883. Über Melanchthon vor allem: Hartfelder, Monum. Germ. Paedag. VII; Nebe, Ph. Mel., Der Lehrer Deutschlands, Bielefeld 1897; allgemeiner: Ellinger, u. a. Über das Schulwesen der deutschen Reformation: G. Mertz, Heidelberg 1902 (umfassendes Werk). Über Zwinglis Ideen zur Erziehung und Bildung: Osk. Rückert, Gotha 1900. Über die Pädagogik des Johannes Sturm: E. Laas, Berlin 1872, Weidmann; L. Rückelhahn, J. St., Straßburgs erster Schulrektor, 1872. Über Val. Trotzendorf nach seinem Leben u. Wirken: Löschke 1856. Über Roger Ascham als Pädagogen: G. Weidemann, Rostocker Diss. 1900. Über Rabelais u. seinen Traité d'Education: F. A. Arnstädt, Leipzig, Barth, 1872. Über Montaigne: Kehr, Die Erziehungsmethode M.s, Progr. Eupen 1889; Masius, Die pädag. Ansichten M.s, Leipzig. Diss. 1890; Mehner, M.s Einfluß auf Locke, Leipzig. Diss. 1891; außerdem Th. Arndt: M.s Ideen über Erziehung; Bergemann, Ansichten M.s über Erz.; Bank, Rousseau u. Montaigne. Über die Erziehung der Jesuiten vor allem Pachtler in den Monum. Germ. Paed. 4 Bde., 1887—94; dann G. Mertz, Die Päd. d. Jes. nach d. Quellen, Heidelberg 1898; Duhr [S. J.], Die Studienordnung der Gesellsch. Jes., Freiburg 1896. Über Port Royal: J. Gutersohn, Progr. Schaffhausen 1879. Über Wolfgang Ratich namentlich Gideon Vogt in Programmen des Gymn. Cassel 1876—81, und Schrift von 1894 (Langensalza); außerdem Lattmann, (Göttingen, Vandenhoek u. Ruprecht 1898), sowie Dissertationen von Christoph (1892) und Eichelkraut (1895). Über Comenius: Die große Biographie v. Kvacsala, Leipzig u. Wien 1892. Kayser, J. Am. Comenius, Hannover-Linden 1882; Fechtner, J. A. Com. Wien, Hölder, 1893; Nebe: s. Vives; außerdem Nebe, Comenius als Mensch, Pädagog u. Christ; R. Rißmann, Das pädagog. System des C.; Gottsched,

Die pädagog. Grundideen des C.; W. Müller, C., ein Systematiker der Pädagogik; Pappenheim, Com., der Begründer der neueren Pädagogik; Seyffarth, Am. Com. nach seinem Leben; Witte, J. A. C. nach seinem Leben u. Wirken; Vidrascu, Comenii Orbis pictus. Ferner Parallelen: Garbovicianu, Die Didaktik Basedows im Vergl. zu der des Com., Bukarest 1887; Hoffmeister, Com. u. Pestalozzi, Sondershausen 1874; Briefe, Pädagog. Verwandtschaft zwischen Com. u. A. H. Franke, Leipzig 1887; Melchers, Com. u. Pestalozzi, Bremen 1896. Allgemeiner: Knoke, Pädag. Ideale u. Irrtümer im 17. Jahrh., Hannover 1886. Über Milton: H. Dadelsen, M. als Pädagog, Progr. Gebweiler 1885. Über Locke: E. Fechtner, John Locke, Ein Bild aus den geistigen Kämpfen Englands im 17. Jahrh., Stuttgart 1898 (296 S.); derselbe: J. L.s Gedanken über Erziehung, dargestellt u. gewürdigt, Wien, Hölder, 1894 (43 S.); G. Hecke, Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik J. L.s, Gotha, Perthes, 1898 (129 S.); Gavanescul, Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädag. Ansichten J. L.s in ihrem Zusammenhang mit seinem philosoph. System, 1887; Dost, Die Didaktik der neueren Pädagogen Englands im Zusammenhang mit der Unterrichtstheorie Lockes; Gitschmann, Die Pädagogik J. L.s; G. Wilke, J. L. u. J. J. Rousseau, Erlanger Diss. 1898. Über A. H. Francke: Korpjahn, A. H. Fr.s Bedeutung f. d. Pädagogik, Elbing 1877; Kramer, A. H. Fr., Ein Lebensbild, 2 Bde., Halle 1880 u. 82; Kramer: A. H. Fr., Rousseau, Pestalozzi, Berlin 1854; Lösche, Pädag. Berührungspunkte zwischen den Brüdern vom gemeinsamen Leben u. A. H. Fr., Progr. Stolberg 1878; Briefe, s. zu Comenius. Über J. M. Gesner: E. Eckstein, Über G.s Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Progr. Leipzig 1869; Sauppe, Vortrag über G., Weimar 1856. Über Friedrich d. Gr. als Pädagogen: P. Hübler, 2. Aufl., Göttingen 1900. Über d. Frh. v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr.: C. Rethwisch, Berlin, 2. Aufl. 1886. Über Rousseau: R.s Pädagogik, v. Bakitsch, Leipzig 1874; J. J. R., sein Leben und seine pädagog. Bedeutung, v. H. Gehrig; Natur u. Naturgemäßheit bei Rousseau, v. Alfr. Spitzner, Leipzig 1892; R.s Pädagogik u. die Nachwirkungen derselben bis in die Neuzeit, v. Twiehausen; Rousseau, Montaigne, v. Bank; J. Locke u. J. J. Rousseau, v. G. Wilke, Diss. Erlangen, 1898; Basedow u. sein Verh. zu Rouss., v. G. Hahn; Rousseau u. Basedow, v. C. Gösgen, Diss. Straßburg, 1891; R. u. Pestalozzi, v. K. Schneider, Berlin, Gärtner; R. u. Pestal., v. Hahn; R. u. Pestalozzi, v. Hunziker, Basel 1885; R.s Emile, v. Wattendorf. Über Basedow: s. Gösgen u. Hahn zu Rousseau, Garbovicianu zu Comenius; außerdem: G. Schmid, Progr. Petersburg, 1890. Über andere Philanthropinisten: J. H. Campe, ein Lebensbild, v. Leyser, 2 Bde., Braunschweig 1877. C. H. Wolke am Philanthropin zu Dessau, v. Nietzold, Diss. Grimma 1890. Leben u. Wirken C. Chr. Trapps, v. A. Gündel, Diss. Leipzig 1892; Trapps Pädagogik, v. Andreae, Progr. Kaiserslautern 1883; C. Chr. Trapp, sein Leben und seine Lehre, von Theod. Fritsch, Dresden, Bleyl u. Kämmerer, 1900. Herder als Pädagog, v. C. Morres, Leipzig, Pfeil, 1879; Die psycholog.

Grundlagen der Pädagogik Herders, v. A. Richter, Diss. Erlangen 1900. Systematische Gliederung der Pädagogik Kants, v. A. Burger, 1891; Bötte, Imm. Kants Erziehungslehre, auf Grund v. K.s Schriften, Langensalza 1900. Grundlinien der Pädagogik Goethes, v. Oldenberg, Zittau 1858; Goethes Pädag., v. Eiselen, Frankfurt a. M. 1881; Goethes Pädagogik kritisch dargestellt v. A. Langguth, Halle, Niemeyer, 1886; derſ.: G. als pädagog. Schriftsteller, ebenda 1888. Jean Pauls Erziehungsideal, v. A. Reinstein; J. Paul als Pädagoge, v. G. Wirth; J. P. u. seine Bedeutung f. die Gegenwart, v. Jos. Müller, München 1895.

Über Pestalozzi: Morf, Zur Biographie Pest.s, 4 Bde, Zürich; Seyffarth, Pestalozzi-Studien, Liegnitz 1897; v. Sallwürk, Pestalozzi in: Große Erzieher, eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien, Leipzig, Voigtländer, 1897.*) Wiget, Pestalozzi u. Herbart. Hunziker, Pestalozzi u. Fellenberg (Langensalza). Außerdem s. Hunziker zu Rousseau, Melchers zu Comenius. A. Vogel, Systemat. Darstellung der Päd. Pest.s, 2. Aufl., Hannover 1893, Meyer. S. auch Hunziker u. Uphues in Reins H.-B.

Über Herbart: Strümpell, Das System der Pädagogik H.s, Leipzig 1894; Rein, H.s Regierung, Zucht u. Unterricht, 3. Aufl., Wien, Pichler; Ufer, Vorschule der Pädagogik H.s, 3. Aufl., Dresden 1885; v. Sallwürk, Handel und Wandel in der pädagog. Schule H.s, Langensalza 1885; derſ.: Herbarts Lehrjahre, 1890. Außerdem franzöſ. u. engl. Schriften, s. oben.

Über Schleiermacher: H. Keferstein, Schl. als Pädagog, Jena 1887; G. v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers, Leipzig 1884; P. Diebow, Die Pädagog. Schl.s im Lichte seiner u. unserer Zeit, Halle 1894; O. Geyer, Schleiermachers Anschauungen über Ethik, Psychologie u. Pädagogik. Über Beneke: Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur Didaktik Herbarts, 1885. Johannes Schulze u. d. höh. preußische Schulwesen seiner Zeit, v. Varrentrapp, 1889. Herbart u. Diesterweg, v. F. Kemsies, Königsberg. Diss., Gumbinnen 1889. Schopenhauers Ansichten über Erziehung, v. Regener, Wiesbaden, Behrend, 1895. A. Comte als Pädagog, v. Sterzel, Dresden 1886. H. Spencers Erziehungslehre, v. Frank McMurray, Jenaer Diss., Gütersloh 1890. Th. Waitz' System der Erziehung, v. J. Stroia, Hermannstadt 1894. Tuiskon Ziller, Blätter der Erinnerung (v. K. Lange, Leipzig 1884. Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys, v. G. Fröhlich, 6. Aufl., Wien, Pichler, 1896 (243 S.). K. V. Stoys Leben, Lehren u. Wirken, v. G. Fröhlich, Dresden 1885. Vincenz Ed. Milde als Pädagog, v. K. Wotke, Wien 1902. Edelheim, Beiträge z. Gesch. der Sozialpädagogik, Berlin, Edelheim. Quick, Essays on educational reformers, Cincinnati, 1887. Illustriert: E. Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Leipzig 1901, E. Diederichs.

*) In dieser Sammlung ferner Basedow, Diesterweg, Salzmann, Comenius, Rousseau, Herbart, Fichte, Schleiermacher.

Die umfassendsten geschichtlichen Monographien liegen übrigens vor in den wiederholt citierten Monumenta Germaniae Paedagogica, herausgeg. im Auftrag der Gesellsch. f. deutsche Erziehungs- u. Schulgesch. v. K. Kehrbach, Berlin, Hofmann u. Comp., bisj. 24 Bde.; darin die älteren „Schulordnungen" verschiedener Staaten, die Ratio studiorum der Jesuiten, ferner Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae (s. oben), Gesch. der Erz. der Wittelsbacher, Gesch. des Militär-Bildungswesens, Gesch. bezw. Reproduktion wichtiger Schulbücher, u. s. w.

Organisation. L. v. Stein, Verwaltungslehre, Bd. 5: Das Bildungswesen, Stuttgart 1883/84. Rönne, Das Unterr.-Wesen d. preuß. Staates, Berlin 1854. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, historisch-statistische Darstellung, 3 Bde., Berlin 1864; fortgeführt in Bd. 4 von Irmer, ebenda 1902. L. Wiese, Sammlung v. Verordnungen u. Gesetzen f. d. höh. Schulen in Preußen, 3. Aufl. v. O. Kübler, Berlin 1886—88, Wiegandt u. Grieben. W. Schrader, Die Verfassung der höh. Schulen, Berlin 1879. C. Rethwisch, Deutschlands höh. Schulwesen im 19. Jahrh., s. oben S. 512 Petersilie, Das öffentl. Unterr.-Wesen im deutsch. Reich u. d. übrig. europ. Kulturländern, Leipzig 1897, Hirschfeld. Stötzner, Das öffentl. Unterr.-Wesen Deutschlands in der Gegenwart, Leipzig 1901 (Sammlung Göschen). Beier, Die höh. Schulen in Preußen u. ihre Lehrer, 2. Aufl. Halle 1902. Nath, Lehrpläne u. Prüfungsordnungen im höh. Schulwesen Preußens, Berlin 1900, Prometter. Lehrpläne u. Lehraufgaben f. d. höh. Schulen von 1901, nebst d. Bestimmungen üb. Versetzungen u. Prüfungen, Halle 1902. K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, 1892. Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Bestimmungen f. d. höh. Schulen Württembergs, Stuttgart 1900, Kohlhammer. G. Krüger, Verordnungen u. Gesetze f. die Gymnasien u. Realanstalten des Herzogt. Anhalt, Dessau 1902. Verhandlungen über Fragen des höh. Unterr. (Dezember-Konferenz) Berlin 1891. Desgl. (Juni-Konferenz) Halle 1902. Lexis, Die Reform des höh. Schulwesens in Preußen (in Verbindung mit mehreren herausgeg.) Halle 1902. Hierher gehören zum Teil auch die Verhandlungen der preußischen Direktorenkonferenzen (s. Vermischtes); hierher ferner Teil I der Pädag. in syst. Darst. v. W. Rein (s. oben S. 507).

J. Loos, Der österreich. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration, Wien 1892. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien, Halle 1890. H. Schiller, Der Stundenplan, Berlin, Reuther u. Reichard (s. d. Sammlung). Hornemann, Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Hannover 1887, Meyer. Keferstein, Ideale und Irrtümer der Unterrichts-Programme, Hamburg 1890. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform, Stuttgart 1891, Göschen. Paulsen, Über die gegenw. Lage des höh. Schulwesens in Preußen, 1893. J. Baumann, Volksschule, höhere Schule und Universitäten, Göttingen 1893. W. Münch, Neue pädagog. Beiträge, Berlin 1893, Gärtner. Derselbe, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen, ebenda 1895. A. Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiet des preuß. Gymnasialwesens von 1882—1901, Leipzig 1901, Teubner. Paulsen, Die höh. Schulen u. d.

Universitätsstudium, Braunschweig 1901. J. Bohl, Staatspädagogik, Zürich 1900, Speidel. Kerschensteiner, Staatsbürgerl. Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt 1901, Villaret. E. A. Schäfer, Die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande, Leipzig 1900, Gerhard. H. Göring, Die neue deutsche Schule, ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung, 2. Aufl., Leipzig 1890, Voigtländer. L. Arnhart, Grundlage der Erziehungslehre als Naturwissenschaft, Leipzig u. Wien 1893. L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland, Berlin 1902. Hierher auch: R. Lehmann, Erziehung und Erzieher (s. o.).

Kreyenberg, Die deutsche höh. Mädchenschule; Geschichte u. Entwicklung derselben, Frankfurt a. M., 1887. Hel. Lange, Entwicklung und Stand des höh. Mädchenschulwesens in Deutschland, Berlin 1893. Wychgram, Handbuch des höh. Mädchenschulwesens, Leipzig 1897. Krusche, Literatur der weibl. Erziehung u. Bildung in Deutschland von 1700—1886, Langensalza.

O. Mey, Frankreichs Schulen in ihrem organ. Bau u. ihrer histor. Entwicklung, 2. Aufl. Leipzig 1901, Teubner. B. Heinzig, Die Schule Frankreichs in ihrer histor. Entwicklung besonders seit 1870, 2. Aufl. Frankfurt 1902, Kesselring. Ch.-V. Langlois, La question de l'enseignement secondaire, Paris 1900. Ribot, La réforme de l'enseignement secondaire, Paris 1900. A. Fouillée, L'enseignement au point de vue national, Paris 1891. Plans d'études et programmes de l'enseignement (classique et moderne) dans les lycées et collèges, Paris, Delalain frères. Dazu auch: Instructions concernant les programmes etc. ebenda. J. Leitritz, Altenglands Unterrichts- u. Schulwesen, Dresden 1898, Koch. Special Reports on educational subjects (jährliche amtliche Veröffentlichung für das Parlament), London, Eyre a. Spottiswoode. R. D. Roberts, Education in the 19th century, Cambridge 1901. G. G. Coulton, Public Schools and the public needs, London 1901. — Monographs on education in the United States ed. by Nich. Murray Butler (amtl. Veröffentlichung für die Pariser Ausstellung) New-York 1900. — J. Dewey, The school and society, New-York 1900. — Aus dem Schwedischen: Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902, S. Fischer. (Die letzteren, ebenso wie oben die von Göring, Arnhart, Gurlitt u. a., wesentlich Protestschriften.)

Vermischtes. K. V. Stoy, Kleinere Schriften u. Aufsätze, Leipzig, Engelmann. L. Strümpell, Kleinere Schriften, Bd. 1: Pädag. Abhandlungen, Leipzig 1894, Deichert. E. Ackermann, Pädagog. Fragen. H. Keferstein, Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre, Jena 1894, Mauke. O. Willmann, Pädag. Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht, 3. Aufl. Leipzig 1896, Gräbner. O. Frick, Pädag. u. didakt. Abhandlungen, 2 Bde., Halle 1893. O. Jäger, Aus der Praxis; ein pädag. Testament, 2. Aufl. Wiesbaden 1885. Derselbe: Pro domo, Berlin 1894, O. Seehagen. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst, 2. Aufl. Berlin 1896, Gärtner. Derselbe: Über Menschenart und Jugendbildung; neue Folge vermischter Aufsätze, ebenda 1900.

A. Matthias, Aus Schule, Erziehung u. Unterricht, München 1901, O. Beck. A. Biese, Pädagogik u. Poesie, Berlin 1900, Gärtner. Rich. Richter, Reden und Aufsätze, Leipzig 1901, Teubner. O. Weißenfels, Kernfragen des höh. Unterrichts, 2 Bände, Berlin 1901 u. 1903, Gärtner. — Namentlich aber gehören hierher die Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen der Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879, Berlin, Weidmann. (Bis jetzt etwa 60 Bände.) Übersicht über die Periode bis 1890 und ebenso von 1890—1900 ebenda erschienen (von Warnkroos u. von Killmann). Ähnliche Direktorenkonferenzen im Großherzogtum Baden. — Ein systematisches Verzeichnis der Programmabhandlungen höh. Schulen erscheint bei Teubner, etwa alle 5 Jahre, ein anderes jährlich bei Asher, Berlin, eins für Bayern in Landshut.

Unter den verschiedenen Sammlungen vermischter pädagogischer Arbeiten (Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Gotha, Behrend; Pädagog. Magazin v. Fr. Mann, Langensalza, Beyer; Pädagogische Bibliothek, Hannover, Meyer, u. s. w.) ist jetzt die wichtigste: die „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychologie und Physiologie" von H. Schiller (jetzt: Th. Ziegler) u. Th. Ziehen, Berlin, Reuther u. Reichard. Bis jetzt VI Bde. Darin u. a.: Der Stundenplan v. H. Schiller, Über Willens- und Charakterbildung v. J. Baumann, Unterricht u. Ermüdung v. L. Wagner, Das Gedächtnis v. F. Fauth, Die Ideenassoziation des Kindes v. Th. Ziehen, Arbeitshygiene der Schule v. F. Kemsies, Die Kunst des psycholog. Beobachtens v. O. Altenburg, Die psychol. Grundlage des Unterrichts v. A. Huther (s. oben), Über den Reiz des Unterrichts v. Fr. Schmidt, Denken und Sprechen v. A. Messer, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters v. Th. Ziehen, u. s. w. Neuerdings (seit 1899): Internationale Bibliothek f. Pädagogik u. deren Hülfswissenschaften, v. Chr. Ufer (mit Compayré u. a.)., Altenburg, Bonde. — Auch: Pädagogische Bausteine, Flugschriften z. Kenntnis der pädag. Bestrebungen der Gegenwart, bei Gerdes u. Hödel, Berlin (1902).

Zeitschriften und andere periodische Veröffentlichungen. Jahresberichte über d. höh. Schulwesen, herausgeg. v. C. Rethwisch, Berlin, Gärtner, seit 1886. (Jährlich ein starker Band, mit Besprechung aller literarischen Erscheinungen.) — Monatsschrift f. höh. Schulen, herausgeg. v. R. Köpke u. A. Matthias (Räten im preuß. Kultusministerium.) Berlin, Weidmann, seit 1902. — Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausgeg. v. W. Fries u. R. Menge, Halle, Waisenhaus, seit 1884. (In freier Folge, jetzt jährlich 4 Hefte). — Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, herausgeg. v. H. Müller, Berlin, Weidmann, seit 1847, jährlich 12 Hefte. — Zeitschr. f. d. österreich. Gymnasien, Wien, Gerolds Sohn, seit 1850. — Gymnasium, v. Wetzel, Paderborn, Schöningh, 24 Nrn. — Das humanistische Gymnasium, v. Uhlig, Heidelberg, Winter, 4 Hefte. (Bayrische) Blätter f. d. Gymnasialschulwesen, München, Lindauer. — Neue Jahrbücher f. Altertum, Geschichte, Deutsch u. Pädagogik, v. Ilberg u. Gerth, Teubner, 10 Hefte. — Pädag. Archiv, begründet v. Langbein,

herausgeg. v. E. Dahn, 12 Hefte. (Wesentlich f. Realschulwesen.) — Zentralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, v. Freytag u. Böttger, Berlin, Friedberg u. Mode. — Zeitschr. f. d. Realschulwesen, v. Bechtel u. a. Wien, Hölder. — Bayrische Zeitschr. f. Realschulen, München, Ackermann. — Süddeutsche Blätter für höhere Unterr.-Anstalten, Stuttgart, Neff. — Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen, Teubner. — Neues Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Stuttgart, Kohlhammer. — Zeitschr. für weibl. Bildung in Schule und Haus, v. Buchner, Leipzig, Teubner. — Die Mädchenschule, v. Hessel, Bonn, Weber. — Deutsche Zeitschr. für ausländisches Unterrichtswesen, v. Wychgram, Leipzig, Voigtländer. — Zeitschr. f. d. Reform der höh. Schulen, v. Lange, Berlin, Salle. — Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, v. Th. Vogt in Wien, Dresden, Bleyl und Kämmerer. — Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht, v. Fr. Mann, Langensalza, Beyer. — Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Frankfurt a. M. — Päd. Studien, begründet v. W. Rein, 4 Jahreshefte, ebenda. — Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik, v. Flügel u. Rein, Langensalza, Beyer. — Neue Bahnen, Monatsschrift f. wissensch. und prakt. Päd., v. H. Scherer, Leipzig, Haacke. — Die deutsche Schule, v. R. Rißmann, Berlin (auch in sozialpädagogischem Sinn). Monatshefte der Comeniusgesellschaft, v. L. Keller, Berlin, Gärtner. — Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, v. K. Kehrbach, Berlin, Hofmann u. Comp. — Texte u. Forschungen zur Geschichte d. Erz. u. d. Unterr., ebenda. — Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge, v. K. Kehrbach, Berlin, Harrwitz Nachf., seit 1896. — Zeitschr. für pädagog. Psychologie und Hygiene, v. Kemsies u. Hirschlaff, Berlin, H. Walther. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, begr. v. Kotelmann, Hamburg, L. Voß.

Zeitschriften für Fachunterricht. Für evang. Religion: v. Köster und Fauth, Berlin, Reuther u. Reichard; f. Deutsch: v. O. Lyon, Leipzig, Teubner; f. Geschichte: v. Kettler, Osterburg; f. Geogr.: Leipzig, Hettler; f. Mathem. u. Naturwissensch.: v. Hofmann, Leipzig, Teubner; f. Phys. u. Chem.: v. Poske, Berlin, Springer; f. Turnen und Jugendspiel: v. Schnell und Wickenhagen, Leipzig, Voigtländer; Monatsschr. f. d. Turnwesen, v. Euler u. Eckler, Berlin, Gärtner; Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer, v. Kleist, Stade. Außerdem für die fremden Sprachen zahlreiche Zeitschriften, welche meist wissenschaftliche und didaktische Zwecke nebeneinander verfolgen und den Fachlehrern aus beiden Gründen leicht bekannt werden (wie die Berliner philolog. Wochenschrift, die Wochenschrift f. klass. Philologie, die Neue philolog. Rundschau, Die neueren Sprachen (ehemals Phonetische Studien), das neuphilolog. Zentralblatt, das Archiv für das Studium der neueren Sprachen u. Literaturen, die Zeitschr. f. franz. Sprache, die Englischen Studien). Dazu seit 1902 die Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterricht v. Koschwitz, Kaluza u. Thurau, Berlin, Weidmann). Auch: Revue de l'enseignement des langues vivantes, v. Wolf-

romm, Paris, Didier. Vorwiegend für die Standesintereſſen der Lehrer: Blätter f. höh. Schulweſen, Pädagog. Wochenblatt, Korreſpondenzblatt für die Philologenvereine Preußens, Südweſtdeutſche Schulblätter.

Zur Didaktik der einzelnen Fächer. Die nötige Orientierung hierüber iſt in den zuſammenfaſſenden Darſtellungen der Einzelfächer, z. B. in Baumeiſters Handbuch zu gewinnen. Die didaktiſche Literatur iſt von ungeheurem Umfang nicht bloß bei ſolchen Fächern, die ſeit langen Zeiten im Mittelpunkt der Lehrpläne geſtanden haben, wie die alten Sprachen, oder die an ſich unendliche Aufgaben bieten, wie das Deutſche, auch nicht bloß bei ſolchen, die durch Wandlungen des Kulturlebens zu einer neuen ſchwierigen Poſition gelangt ſind, wie die lebenden Sprachen, ſondern auch bei Gebieten von bisher unſcheinbarer Rolle wie Zeichnen, Turnſpiel. Nur gewiſſe literariſche Winke alſo ſeien hier gegeben.

Für den Unterricht in der evangeliſchen Religion erſcheinen beſondere „Hülfsmittel" von Evers u. Fauth, Berlin, Reuther u. Reichard. Ebenda die Zeitſchr. f. dieſen Unterr. v. Köſter u. Fauth. In zuſammenhängender Darſtellung ſind die Aufgaben behandelt von Zange (ſ. Baumeiſter), Neukauf (Langenſalza, Beyer), Thrändorf (ebenda); außerdem geſchätzte Beiträge teils aus neuerer teils älterer Zeit von Troſien, Wieſe, Gottſchick, Bornemann, Witte u. a.

Über deutſchen Unterricht handeln die wertvollen Bücher von Hiecke (Leipzig, 1842), Laas (Der d. U. in Prima, u. Der d. Aufſatz in Prima, herausgeg. v. Imelmann, Berlin, Weidmann), Rud. Hildebrand (Leipzig, Klinckhardt), Rud. Lehmann (Berlin, Weidmann). Dazu: Boock, Methodik des d. U. in d. unt. u. mittl. Kl. (Berlin, Gärtner); Bindſeil, D. d. Aufſ. in Prima (ebenda), ferner über d. Aufſatz in ob. bezw. mittl. Kl. O. Apelt (Teubner) und Strehl (Berlin, Grote), über d. Vortrag v. Gedichten: Parow (Berlin 1888), die Erklärung v. Schriftwerken v. P. Goldſcheider (Berlin, Gärtner), außerdem das mehrbändige Werk „Aus deutſchen Leſebüchern" v. Frick u. Polack, Leipzig, Th. Hofmann, Gaudigs Wegweiſer durch die klaſſ. Schuldramen, ebenfalls mehrere Bände (Gera, 2. Aufl. 1892—1894). Genannt ſeien wenigſtens noch die Namen v. Franz Kern, Böttticher, Kinzel, O. Lyon, M. Evers, Klaucke, A. Bieſe ꝛc.

Über philoſophiſche Propädeutik (welcher zahlreiche Leitfäden aus früherer oder neuerer Zeit gewidmet wurden, ſo von Hollenberg, Leuchtenberger, R. Bieſe, Jonas) handeln außer Wendt (ſ. Baumeiſter) R. Lehmann (Progr. Berlin 1900), P. Geyer u. a. Eine „philoſ. Prop. auf naturwiſſenſch. Grundlage" gab A. Schulte-Tigges (2. Aufl. Berlin 1903, G. Reimer).

Zur Geſchichte vgl. Jäger, Bemerkungen üb. d. geſchichtl. Unterr., 3. Aufl. Wiesbaden 1892; Biedermann, Der Geſchichtsunterr. auf Schulen nach kulturgeſchichtl. Methode, 2. Aufl. Wiesbaden 1900; Ottokar Lorenz, Geſchichtswiſſenſchaft in Hauptrichtungen u. Aufgaben, Berlin 1891; Martens, Umgeſtaltung des Geſchichtsunterr. auf höh. Lehranſt., Leipzig 1892; Neubauer, Volkswirtſchaftslehre u. Geſchichtsunterr., Halle 1894; verſchiedene ſchätzbare Beiträge auch v. E. Stutzer in Görlitz, u. a.

Zur Geographie: Matzat, Methodik des geogr. Unterr., Berlin 1885; Lehmann, Vorlesungen üb. Hülfsmittel u. Methodik des geogr. Unterr., Halle 1894; Wagner, Die Lage des geogr. Unterr. an den höh. Schulen Preußens, Hannover 1900; außerdem Kirchhoff (bei Baumeister), die Verhandlungen des deutschen Geographentages u. s. w.

Zu den Naturwissenschaften: Beyer, Die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule, Leipzig 1885; Kollbach, Methodik der gesamten Naturwissenschaften, Leipzig 1888; E. Schmidt, Die Entwicklung des naturgesch. Unterr. an höh. Lehranstalten 1886; Junge, Beitr. z. Methodik des naturkundl. Unterr., Langensalza, Beyer; ders. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, Kiel 1885; Zopf, Der naturwiss. Gesamtunterr. auf preuß. Gymnasien, Streitschrift, Breslau 1887; May, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart, Dissert., Düsseldorf, Schwann. Schmeil, Üb. d. Reformbestr. auf dem Gebiet des naturgesch. Unterr., 4. Aufl. Stuttgart 1900. Außerdem Beiträge der verschiedensten Fachvertreter; für das didaktisch schwierige Gebiet der Chemie bes. R. Arendt, F. Wilbrand. Neuer: Capesius (in Siebenbürgen), Ein Lehrgang der Chemie auf geschichtl. Basis, 1894; Krug, Die Induktion im chem. Unterr., Progr. Barmen 1901; zu gunsten vollständigeren mineralog. Unterrichts: J. Wilbrand, Progr. Bielefeld 1893.

Zur Mathematik: Schon 1866 Schellbach, Über den Inhalt und die Bedeutung des mathemat. u. physik. Unterr., Berlin; Beier, Die Mathem. im Unterr. der höh. Schulen von der Reformation bis zur Mitte des 18. Jahrh., Krimmitschau 1879; Reidt, Anleitung zum mathem. Unterricht an höh. Schulen, Berlin 1886. (Über Geschichte dieses Unterr. im M.A. s. Günther in d. Monum. Germ. Paed.) Hier sei auch erwähnt: Mach, Der relative Bildungswert der philolog. u. wissenschaftl. Unterrichtsfächer, Prag 1886.

Fremde Sprachen: Über latein. Unterricht s. bes. Eckstein (in Schmids Encyklopädie), Lattmann, Gesch. der Methodik des latein. Elementarunterrichts, Marburg 1893; Perthes, Zur Reform des latein. Unterr., Berlin 1873—75, Weidmann; die ausführlichen Bearbeitungen des Latein. u. Griech. von Dettweiler in Baumeisters Handbuch, von H. Schiller u. O. Kohl in Reins Encykl. Handb.; sehr mannigfache schätzenswerte Beiträge in Zeitschriften und sonst von O. Weißenfels, P. Cauer, W. Fries, Th. Vogel, Uhlig, Heynacher, Waldeck, v. Bamberg, Schimmelpfeng und vielen andern. — Über die gegenwärtig noch weit umfassendere Literatur zum französischen u. englischen Unterr. s. Münch, Methodik des Französischen, in Baumeisters Handbuch, u. Glauning, M. des Englischen, ebenda. Ferner: Breymann, Die neusprachl. Reformliteratur von 1876—1899, 2 Hefte, Leipzig 1895 u. 1900, Deichert. Über den engl. Unterr. auch namentlich Hausknecht in Reins Encykl. H. Aus der großen Zahl einzelner Schriften seien herausgehoben: Vietor (Quousque tandem), Der Sprachunterricht muß umkehren, Marburg 1882; Münch, Z. Förderung des franz. Unterrichts, 2. Aufl. Leipzig 1895; Mangold, Gelöste u. ungelöste Fragen d. Methodik u. s. w. Berlin 1892; Wätzoldt, Die Aufgabe des neusprachl. Unterr. u. die Vorbildung der Lehrer, Berlin 1892; v. Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder

Sprachen, Berlin 1898; Kron, Die Methode Gouin, Marburg 1896; Quiehl, Ausspr. u. Sprachfertigkeit im Franz., Marburg 1892; Bärwald, Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht, Marburg 1899; Collard, La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, 2. éd. Bruxelles 1901. Methodische Schriften ferner von Kühn, Hornemann, Bierbaum, Rambeau, Tanger, Gutersohn, v. Rohden, Bahlsen, M. Walter, F. Dörr, G. Wendt, Klinghardt, Eidam, Wehrmann u. s. w.

Hier sei auch erwähnt: Ohlert, Allgem. Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung, Hannover 1893.

Kunstunterricht und Verwandtes: R. Menge, Gymnasium und Kunst, Eisenach 1877; K. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893; H. Luckenbach, Antike Kunst im klass. Unterricht, Karlsruhe 1901; E. Fischer, 2 Progr. des Gymnas. Mörs; Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung f. die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, 1901, Janssen; Die Kunst im Leben des Kindes, Berlin 1902, G. Reimer. W. Rein, Bildende Kunst u. Schule, Dresden 1902, E. Haendke.

Turnwesen: Euler, Encyklopäd. Handbuch des gesamten Turnwesens, Wien, seit 1893, Pichler; Eitner, Die Jugendspiele, Leipzig, Voigtländer (zahlreiche Auflagen); Raydt, Ein gesunder Geist (s. oben); Lion und Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele, Leipzig 1891, J. J. Weber; Koch, Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel u. Sport, Berlin 1900, Gärtner.

Register.

„Über die Erziehung schreiben, heißt beinahe über alles auf einmal schreiben."
Jean Paul.

A.

Abbitte 202. 204.
Abfolge (von Lernstoffen, Lektionen ꝛc.), 349. 353. 367 ff.
Abhärtung 149. 225.
Ablenkung 212. 245.
Abnormitäten 148.
Abrichtung 80. 319. 322.
Abschreiben 194.
Abschreckung 169. 180. 189.
Absolute Zielbestimmung 66.
Abstraktionsvermögen 144.
Abstumpfung 196. 276.
Abulie 233.
Abwechslung 134. 170.
Abwendung, persönliche 169. 185.
Adelserziehung 90. 277.
Aemulation 100. 214.
Aesthetische Bildung 59. 87.
Aesthetisches Gefühl, Interesse 248. 330.
Affekt 242.
Akroamatisches Verfahren 374.
Alkohol 149. 224. 269. 477.
Allgemeine Bildung 58. 105.
Alternativfragen 391 f.
Altersstufen, Altersunterschiede 125 ff. 204.
Altertum 187. 257. 338. 374.
Alte Sprachen 339. 343 ff. 452 ff.
Amtscharakter 40. 486. 493.
Amtsentlassung 41.
Amtsgeschäfte 483 f.
Amtsverschwiegenheit 21.
Anämie 477.
Analytische u. synthet. (Geistestätigkeit) 142. 381.
Andachten 164. 287.
Anerkennung 170. 216. 302.
Anfangsunterricht 467.
Angeberei 474.
Angeborenes 73. 151. 234. 473.
Angleichung 68.
Ankündigung (v. Strafe) 198.
Anlagen 168.
Anleitung 170.
Anlehnungsbedürfnis 126. 134.
Anlockung 181. 217.
Anregende Pflege 170.
Anschaulichkeit 406 f.
Anschauung 123. 170. 210 ff. 251. 257. 380. 384. 428. 430.
Anschauungsmittel 211. 285 f. 406. 440.
Anstachelung 213.
Anstand 175.

Ansteckung 227. 284.
Anstelligkeit 145.
Anstrengung 297.
Anthropologisches 322. 337.
Antike Erziehung 83. 95.
Antipathien 248.
Antizipation 128.
Antreibende Zucht 169. 183.
Antworten der Schüler 392. f.
Anwendung 170.
Apologetik 445 f.
Apperzeption 326 f.
Arbeit (und Spiel) 118 f. 169. 182.
Arbeitszeit 289.
Aristokratisch 246.
Armenschulen 277.
Arrest s. Haft.
Artikulation des Unterrichts 381.
Asketisch 187.
Assoziation 381.
Assoziationspsychologie 323.
Athletentum 164.
Aufgaben 169. 171. 183. 236.
Aufklärung 55. 377.
Aufmerksamkeit 324 f. 402.
Aufsatz 337. 421. 450.
Aufseher 312.
Auftreten, öffentliches 36.
Augen 148. 400. 477.
Augendienerei 474.
Ausdauer 142. 183. 228.
Ausflüge 288. 482. 488.
Ausgelassenheit 246.
Ausländische Erziehung 100. 198.
Ausnutzung 79.
Ausschließung 190. 203. 304.
Aussprache 230. 452. 456 f.
Ausstattung 153. 231. 342. 435.
Ausstattender Unterricht 321.
Auswahl der Unterrichtsstoffe 342.
„ „ Lektüre 457.
Auszeichnung, amtliche 22. 42.
„ erzieherische 60.
Autorität 78. 135. 169. 172 ff. 205. 258 f. 275. 397. 401. 435. 436. 466 f.

B.

Backfischtum 129.
Basedow 270.
Befähigung (f. d. Amt) 8 ff.
Befehl 169. 179.
Beförderung 41.
Begeisterung 170. 439. 492.
Begriffsbildung 333.
Begründung 197.
Beherrschung (v. Klassen) 396 f.
Behörden 309.
Behütung 87. 170. 206 ff.
Beispiel 161. 170. 212 ff.
Bekleidung 225.
Belastung 147.
Belebung 170.
Belehrung 73. 162.
Belohnung 170. 216 ff.
Beneke 382.
Beobachtung 14. 114. 170. 177. 401. 434 f. 471 ff.
Berechtigungen 57.
Beruf, Berufswahl 2. 16.
Beschäftigung 170. 212.
Beschämung 169. 185. 203.
Beschreibung 333. 417 f.
Beschwerde 28. 41.
Besinnung 381.
Besoldung 39.
Besserung 178. 189 f.
Betätigungsbedürfnis 115.
Betragen 479.
Beurteilung 303. 389.
Bewahrung 160. 170. 223 f.
Bewegungsbedürfnis 122 f. 127. 143.
Bibellektüre 445.
Bibliotheken 280.
Bilderbücher 210.
Bildungsideale 156.
Bildungsstoffe 339. 342.
Bildungswert 338. 340.

Billigkeit 467.
Billigung 216.
Bindende Zucht 183.
Biographisches 412.
Biologisches 65. 72. 337. 343.
Boshaft, Bosheit 151. 244. 308.
Brutalität 201. 308.
Buchmäßigkeit des Unterrichts 408. 414.
Bürgerliche Strafe 187.
Bürgerbuch 343.
Buße 190.

C.

Cadetten s. Kadetten.
Central s. Zentral.
Certieren 300.
Charakter 337.
Charakter der Erziehung 66. 82 ff. 339.
Charakterfehler 150.
Charakterstärke (der Sittlichkeit) 64.
Chemie 343. 436 f.
Chinesen 172.
Cholerisch 146.
Chorsprechen 403.
Chrestomathien 453.
Christentum, christlich 51. 58. 95. 107. 172. 207. 340.
Comenius 53. 96.
Con- s. Kon-.
Curiosité 329.

D.

Darstellender Unterricht 373.
Deduktion 369 f.
Definieren 334. 447.
Definition der Erziehung 47.
Deiktisch 376.
Deklamieren s. Rezitieren.
Dekurionen 313.
Demütigung 169. 185. 204.
Denkbildung, Denken 257 ff. 333 f.
Denkzettel 192. 195. 308.
Deutsche Vorzüge u. Mängel 139.
Deutscher Sprachunterricht 446 ff.
Dialogisch 374.
Diätetik 23. 156.
Dichtung 249 f. 448.
Didaktische Einzelfragen 427 ff.
Diebstahl 203. 479.
Dienst 7.
Dienstboten 205.
Dienstteid 32.
Differenzierung (der Individuen) 94. 97. 140. 141.
Diktieren 375.
Direktor 25. 309. 487.
Diskretion 20.
Disposition (f. d. Beruf) 16.
Disposition (organisierende) 358 ff.
Dispositionsübungen 421.
Disputatorisch 376 f.
Disziplin 201. 435. 458.
Disziplinarunterfuchung 41.
Divinität 66. 68.
Doppelleben 120.
Drohung 169. 170 f. 195.
Durchblicke 411. 412.
Durchsichtigkeit 120. 121. 127.

E.

Egoismus 121. 151.
Ehrenstrafen 203. 307.
Ehrfurcht 50. 440.
Ehrgefühl 87. 188. 202. 246.
Ehrgeiz 27. 105 f. 228. 296.
Ehrlichkeit 17 ff.
Eigensinn 150. 474.
Eindrucksfähigkeit 257.
Eingewöhnung 266.
Eingliederung 68 f.
Einheiten, methodische 380.
Einklang, Einklangsgefühle 143. 176. 249.
Einordnung 23 ff.
Einprägender Unterricht 373.
Einschränkung 158.
Einseitigkeit 233.
Einsicht 164. 232.

Einübender Unterricht 373. 394 f. 403.
Einzelziele der Erziehung 168.
Eitelkeit 128. 151. 196. 218. 296.
Elastizität (des Lehrers) 468.
Elementarschulen und höhere 316.
Elementarunterricht 314.
Eltern, Elternerziehung, Elternhaus 26. 262 f. 306. 487 ff.
Elternrecht 78.
Emotionales Leben 240.
Empfehlung 171.
Empfindlichkeit 25. 125. 142. 143. 148. 151. 161. 191. 204. 223. 282 f. 474. 478.
Empirisches Interesse 330.
Encyklopädische Bildung 50. 58.
England, englische Erziehung, englische Jugend 4. 60 ff. 77. 101. 138. 265. 314. 317. 341. 344. 462.
Entfaltung 54. 173.
Entfremdung 181. 205.
Enthusiasmus 239. 244.
Entlastungsbedürfnis 288.
Entscheidungsfragen 392.
Entscheidungsprüfungen 361.
Entwickelnde Pflege 170.
Entwickelnder Unterricht 373. 392. 420 ff.
Entwicklung, Entwicklungsfähigkeit 72. 160.
Entwöhnung 208.
Entziehung (u. Auferlegung) 181. 201 f.
Epilepsie 148.
Erdkunde s. Geographie.
Erfahrung 169. 171.
Erklärung, Erläuterung 210. 419 f. 448.
Erläuternder Unterricht 373.
Erleichterung 171.
Ermüdung 332. 337. 399.
Ermunterung, Ermutigung 170.
Ernährung 149.
Ernst (des Unterrichts) 409.
Erotematisches Verfahren 374.
Erprobung 169. 183 f. 298. 299. 361.
Erschwerung 171.
Erschütterung 192.
Ertüchtigung 223. 227 f.
Erwachsene (u. Kinder) 119 f. 136.
Erwiderungsgefühle 249.
Erworbene Ausstattung 10.
Erzählen (Kunst desselben) 416.
Erzählungen 211.
Erziehende Schule 275.
Erziehender Unterricht 270. 320.
Erzieherinnen 196.
Erziehungsbeamte 2. 32.
Erziehungsfähigkeit 223.
Erziehungspflicht 79.
Ethische Bestimmung des Erziehungsziels 64.
Ethische Ideen 109.
„ Natur des Zöglings 149.
Ethnologisches 438.
Eudämonismus 89. 241.
Eudämonistische Bestimmung des Erziehungsziels 64.
Evolutionismus 442.
Exempel (statuieren) 181.
Exkursionen s. Ausflüge.
Experimentieren 388. 422. 435 f.
Exspektatives Verfahren 197.
ex tempore, Extemporalien 299. 360.

F.

Fachunterricht 333. 427 ff.
Fahriges Wesen 150. 400.
Familienerziehung 57. 75. 475.
Familie und Schule 169. 443.
Faulbänke 203.
Faulheit 472. 474.
Fehlerzahlen 302.
Fénelon 267.
Ferien 293 ff.
Ferienarbeiten 295.
Fertigkeiten 228. 272. 335 f. 347. 384. 457 ff.
Festraum, Feststunden 287.
Feuchtersleben 332.

Fichte 100 f. 268.
Fleiß 472. 474.
Flegeljahre 129.
Flüchtigkeit 143. 150. 249.
Formale Bildung 67. 253. 258 f. 334. 437.
Formale Zielsetzung 66.
Formalstufen 380.
Formeln (methodische) 367 f.
Formen (amtliche) 27.
Formen des Unterrichts 386 ff.
Fortbildungsschulen 280. 315.
Frage, Handhabung derselben 390 ff.
Francke, A. H. 53.
Frankreich, Franzosen, französische Erziehung 59. 138. 265. 290. 301. 317. 329. 334. 344. 354. 376.
Freiheitsstrafen 307.
Fremde Sprachen 450 ff.
Frequenz 279.
Freundschaft 62. 134.
Frick, O. 383.
Fröbel 56.
Frohmut, Frohsinn, Fröhlichkeit 55. 119. 227. 245.
Frömmigkeit 186.
Fruchtbare Momente 171. 250.
Frühreife 147.
Fügsamkeit 235.
Funktion (als Formalstufe) 381.
Fürsorge 177 f.

G.

Gabelung 316.
Gärtner und Erzieher 166.
Gebot 169. 178.
Gebrechen, Gebrechlichkeit 283. 284. 308. 471.
Gedächtnis 144. 253 ff. 331 f. 441. 476.
Gedächtnis des Willens 256.
Gedankenkreis 156.
Gedankenlos 400.
Gefühle, Gefühlsbildung, -leben 131. 236. 240. 243.
Gefühlsleere 128. 241. 243.
Gefühlsmenschen 232.
Gegenwirkung 150. 156. 158. 160.
Gehörorgan, Gehörssinn 228 f.
Gehorsam 276. 304.
Geist der einzelnen Schule 479.
Geisteskrankheiten 153.
Geistliche Erziehung (Pädagogik) 60. 207.
Gelegenheit 170. 212. 236.
Gemeinsame Erziehung 263 ff.
Gemeinschaftsgeist, -sinn, -gefühl 227. 239. 243. 247 f.
Gemeinschaftsleben 61. 77. 119 f. 133 ff. 154. 201. 276. 287. 303 f.
Gemütsbildung 158.
Genetische Methode 371. 378. 433.
Geognosie, Geologie 343.
Geographie 164. 229. 352. 368. 411. 429 ff.
Gerechtigkeit 299.
Geruchssinn 229.
Gesamtstufen (an höh. Schulen) 281 f.
Gesang 459 f.
Geschenke 17 f.
Geschichte 353. 368. 438 ff.
Geschichte rückwärts 351. 442.
Geschichtliches Prinzip 351. 437. 454.
Geschlechter 140 ff.
Geschmackssinn 229.
Geschwister 75. 130. 267.
Gesellschaft 54. 489 ff.
Gesetz 169. 176.
Gesinnung, Gesinnungsbildung 30. 155. 239. 266. 438 f.
Gespielen 75. 119.
Gesundheitspflege 223 f.
Gewicht der Lehrfächer 344.
Gewicht der Verfehlungen 389.
Gewissen 196. 244.
Gewissenhaftigkeit 23.
Gewöhnung 161. 170. 208 ff. 223. 235.
Gewöhnungen (falsche, des Lehrers) 401.
Gipfelleistungen 228.

Gleichartige Erziehung (s. Mädchen u. Knaben) 140. 273 f.
Gottebenbildlichkeit 66. 68.
Gräfe, H. 157.
Grämlich 114.
Grammatik 164. 258. 453. 457.
Graser, J. B. 81. 157. 164.
Grenzen des Erziehungsrechts 79.
Griechen, griechische Erziehung 50. 164. 271.
Griechische Sprache 339.
Großstadt 74. 139 f. 208.
Grundlagen des Unterrichts 322.
Gründlichkeit 491.
Gymnasium, humanistisches 315 f. 344.

H.

Haft 201 f.
Halluzinationen 153.
Halt (als Ziel der Erziehung) 69 f.
Haltung des Lehrers 398.
Hand, Handarbeit, Handfertigkeit 88. 231. 316. 343. 462.
Handschrift 389. 458.
Handwerk 88.
Harmonie, harmonisch 64. 68.
Hauptfragen der Organisation 314 ff.
Hauslehrer, Hofmeister 267.
Häusliches Lernen 359. 390.
Hausordnung 305.
Haustiere 75.
Hebräisch 455.
Heiligung 109.
Heimat (Heimatkreis) 74. 355.
Helfende Pflege 170.
Hemmende Zucht 169. 178 ff.
Herbart 12. 16. 56. 96. 109. 137. 155. 156. 158. 160. 191. 216. 218. 237. 238. 242. 253. 256. 261. 267. 321. 323. 327. 328. 330. 356. 357. 364. 381. 382. 394. 405.
Heroisches 131.
Herrenwillkür 178.
Herrschsucht 208.
Herzensbildung 247. 265.
Heuristisch 376 f.
Hineinbildung (in die Lebensgemeinschaft) 158.
Hirngewicht 141.
Historisch-genetisch 378 f.
Hodegetik 156.
Höflichkeit 246.
Homer 356.
Hülfeleistung 171.
Hülflosigkeit 160.
Hülfsbücher 469 f.
Humane Erziehung 83 f.
Humanisten, Humanismus 83. 84. 90. 95. 118. 132. 144. 260.
Humanität 84.
Humanitätsideal 55.
Humanitätsperiode 327.
Humor 197. 409.
Hygiene 59. 206.
Hypothese (im Unterr.) 428. 437 f.

J (i).

Ideale 266. 339.
Ideale Bestimmung des Erziehungsziels 64. 66.
Idealismus 89. 90. 233. 270.
Idealstaat 50.
Ideen (praktisch-ethische) 238.
Ilias 453 f.
Imitative Methode 455.
Impfzwang 78.
Individualität des Erziehers 80.
Individualität des Zöglings 68. 97. 144. 150. 173. 267. 282. 348. 359. 433. 440 f.
Individualisieren im Klassenunterricht 400. 441. 461.
Individualistische Bestimmung des Erziehungsziels 64. 92 f. 163. 170.
Individualitätsbilder 477.
Induktion 369 f. 436. 451.
Ingenien 144. 260.
Instanzen (amtliche) 28.

Instanzen (erzieherische) 79. 309.
Instruktionen 26.
Integrität 18 ff.
Intellekt 251 ff.
Intellektualismus 88.
Interessanter Unterricht 410 ff.
Interesse 16. 136 f. 142. 261. 265. 327 ff. 405. 449. 488. 491.
Internate 264 f. 277. 290.
Internationalität 58. 455.
Ironie 196 f. 377.
Isolierung 169. 202. 307.

J (j).

Jahreskurse 301.
Jahreszahlen 441.
Jansenisten 53.
Jean Paul 81. 141. 235. 249. 283.
Jesuiten 53. 106. 214.
Juden 172.
Judiziöses Gedächtnis (Memorieren) 255. 331.
Jungfrau, Jungfräulichkeit 128 f.
Jüngling, Jünglingsalter 128. 147.
Jugend (Natur derselben) 111 ff. 114 ff.
Jugendlichkeit (innere) 114. 492.
Jugendspiele 63.
Juristische Strafauffassung 186 f.

K.

Kadettenschulen 200. 269. 277.
Kälte (persönliche) 191. 196.
Kameradschaft 61. 128. 130. 202. 480.
Kant 155. 158.
Karikaturen 211.
Katechese 376.
Katechetische Methode 376.
Katechismus 445.
Katholisch u. protestantisch 272. 443.
Kern, H. 383.
Kernunterricht 344.
Kette der Lektionen 353.
Keuschheit 152.
Kinderpsychologie 113.
Kindesseele, Kindheit 109. 126 f.
Kindisch 119. 128.
Kirche 33. 168.
Kirchliche Erziehung 268.
Klarheit 381. 405 f.
Klassenbücher 305.
Klassengeist 280.
Klassenlehrer 309 ff.
Klassensystem (Fachsystem) 279.
Klassenstufen 467.
Klassentypen 281. 468.
Klassenunterricht 395 ff.
Klassifizieren 334. 430.
Knabenalter (Mädchenalter) 127. 331.
Kollegialität 25. 27. 42. 484 ff.
Konferenzen, Konferenzbeschlüsse 21. 26. 311. 471.
Konfessionen 58. 107. 206. 313. 443.
Konkurrenzprüfungen 298.
Konsequenz 163. 174.
Konstruktive Methode 455.
Kontrolle 57. 177.
Konventionelles 86.
Konzentration 353.
Konzentrische Kreise 350
Kopfrechnen 395. 434.
Körperhaltung der Schüler 397.
Körperliche Ausstattung 9 f.
Körperliche Erziehung 222 ff.
Körperlichkeit (ihr Recht) 54.
Körperstrafen 187. 200. 307 f.
Korrektheit 29. 86.
Korrektur(en) 312. 389. 402. 424.
Kosmopolitismus 57.
Kräftebildung 55.
Kraftbewußtsein, -gefühle 151. 227.
Krankheit 75. 332.
Kultur 69. 85. 454. 456.
Kulturbeamte 6.
Kulturbedürfnisse 315. 339.
Kulturelle Bestimmung des Erziehungsziels 64 f.
Kulturelle Grundlagen des Unterrichts 338.

Kulturgeschichte 343. 442.
Kulturstufentheorie 355 ff.
Kunst des Unterrichts 366. 404 ff. 468.
Kunsterzeugnisse 229. 449. 454.
Kunstgeschichte 343.
Kunstwerke 211.

L.

Lachlust 148.
Lacombe 164.
Laienmeinungen 57. 70. 71.
Latein u. Griechisch 164. 346.
Lateinschulen 258.
Latentes Interesse 329.
Laune 80. 174. 178.
Lebendigkeit des Unterrichts 407 ff.
Lebensalter 129 ff. 280.
Lebensbedürfnisse 262.
Lebensfreude, -gefühl, -mut 81. 220. 289.
Lebensführung (des Lehres) 29. 490.
Lebensgemeinschaft 50. 65. 78. 93. 96. 160. 163. 186. 247.
Lebenshaltung 36.
Lebensordnung 169. 175.
Lebenssphäre 77. 143. 175.
Lebensverbindung, -hülfe, -übertragung 49. 51. 170. 172. 218 f.
Legierung (der Ideale) 54.
Lehmann, R. 157.
Lehrbücher 361 f. 469 f.
Lehre 158. 161. 170 ff. 219 f.
Lehrbildung 317.
Lehrerkollegium 308 ff.
Lehrerinnen 329.
Lehrerseminare 315.
Lehrfreudigkeit 465.
Lehrpläne 164. 316. 344. 354. 434. 437.
Lehrton, persönlicher 465.
Leibesschulung 61.
Leichtsinn 205.
Leiern 412. 445.
Lektionen 289. 291.
Lektüre 207. 272. 296.
Lernen durch Lehren 469.
Lernlust 123.
Lernstoffe 54.
Lesebuch 448.
Lesen (Kunst desselben) 414. 453. 458.
Liberale Erziehung 83 f.
Lieblingsfächer 297.
Literaturgeschichte 449. 456.
Lob (und Tadel) 170. 216. 305 f.
Locke, J. 54. 96. 223. 263. 267.
Loyalität 31.
Lückenlosigkeit 357 f.
Luft 149. 225.
Lüge 201. 474. 480.
Luxus 208.

M.

Macht der Erziehung 70.
Mädchen, Mädchenalter 127. 134.
Mädchenerziehung, Mädchenschulen 143. 271 f. 291.
Mäeutisch 376.
Mahnung 169. 183. 195.
Malen, Modellieren 343. 461.
Manier 364 f. 445.
Märchen 130.
Mathematik 164. 258. 411. 431 ff.
Mattheit 132. 234. 400.
Mechanische Arbeiten 202.
Mechanisches Gedächtnis 331.
Mechanisierung 283. 298 f. 302.
Melancholisch 147.
Memorieren 224. 254. 445.
Menschenliebe 109. 244.
Menschenwürde 84.
Messen 229.
Methode des Unterrichts 364 ff. 468.
Methode (als Formalstufe) 381.
Militärisches im Klassenunterricht 396 f. 466.
Minderwertige 269. 278. 315.
Mißbilligung 169. 192. 196.
Mißbrauch 79. 254. 269.

Mißbrauch der Freiheit 194. 202.
Mißerziehung 79.
Mißhandlung (der Kinder) 79. 308.
Mißtrauen 153. 178. 481. 488.
Miterziehende Faktoren 74.
Mitgefühl, Mtileid 205. 244. 247.
Mittel der Erziehung 168 ff.
Mittelalter 95. 207. 374.
Mittelbares Interesse 329.
Mittelbare Tugenden 161.
Möglichkeit der Erziehung 77.
Monitoren 312.
Montaigne 54. 96. 263.
Moralische Geschichten 213.
Morallehre 343.
Motivität 234.
Mundart 413. 447.
Mündliche Schülerleistungen 388 ff. 449.
Musik 230. 272. 296.
Muster 162. 169. 171. 183. 212 f.
Musterleistungen des Lehrers 386. 388.
Muttersprache 340. 343. 415. 431. 446 ff.

N.

Nachahmung 115. 120. 124. 130.
Nacheiferung 130.
Nachgiebigkeit 151. 236.
Nachsitzen 194. 202. 307.
Nachtragen 205.
Nachwirkung 148. 204.
Nationale Erziehung 57. 98 ff. 105. 268.
Nationale Gesinnung 31. 35. 440. 448.
„ Ideale, Werte 102 ff.
„ Literatur 103. 448.
„ Verschiedenheit 59 ff. 86. 232 f.
Nationalismus 98 f.
Nationalität 137 ff. 204.
Naturgemäße Erziehung 84 ff.
Naturgeschichte 164. 229. 411. 427 ff.
Naturleben der Gefühle 242 f.
Natürliche Ausstattung 9 f.
„ Erzieher 46.
„ Rechte der Jugend 83. 119.
Natürlichkeit 37. 404.
Naturvölker 48. 94.
Naturwissenschaften 340.
Nebeneinander der Fächer 347 f.
Neigungen 283.
Nervenkraft 283. 288. 289. 338. 441.
Nervenleben 148. 224. 226. 245. 472. 473. 477.
Neuhumanismus 5. 55. 67. 96. 105.
Neuere Sprachen 343. 353. 455 ff.
Neues Testament 52. 109.
Neutralisierung 233.
Nivellierung 176.
Nordamerikaner 62. 317. 344. 462. 470.
Nötigung 169. 181.
Notwendigkeit 174. 176.
„ der Erziehung 77.

O.

Oberflächlichkeit 150. 191.
Oberrealschulen 346. 434.
Objektivität 218.
Öffentlichkeit 181. 197. 218.
Ökonomische Verhältnisse 35.
Operationen, didaktische 386 ff.
Opposition 485. 487.
Optimismus 55.
Oratorisch 287. 374.
Orden (geistliche) 268.
Ordensverleihung 42 f.
Ordinariat 310. 487.
Ordnende Pflege 169.
Ordner 313.
Ordnungsgeschichte 22. 310.
Organisation der Erziehung, innere 221 ff.
Organisation der Erziehung, äußere 262 ff.
Organisation des Unterrichts 342 ff.

Organisch-genetisch 379.
Österreich 334.

P.

Pädagog (Sklave) 7.
Pädagogische Strafen 185.
Palleske 332.
Palmer 157. 162. 200.
Parallelismus (zwischen Individual- und Gemeinschaftsentwicklung 337. 356.
Passivität 225. 234.
Patriotisch 98. 459.
Patronat 317.
Pedantisch 391. 406.
Pensionate 272.
Pensionierung 41.
Peripherisches Seelenleben 114. 121. 142.
Persönlichkeit 28. 64. 364 f.
Pestalozzi 55. 83. 91. 96. 253. 357. 364. 379. 467.
Phlegmatisch 146.
Pflege 158 f. 162 ff. 170 ff.
Pflege der Sinne 159.
Pflicht (Wille dazu) 240.
Pflichttreue 17 ff. 218.
Phantasie 115. 127. 130 f. 145. 257. 332 f. 432.
Phantasten 257.
Philanthropine 55. 81. 96. 118. 255.
Philanthropinisten 188. 226. 365.
Philosophische Propädeutik 334. 340.
Phonetik 456.
Phraseologie 456.
Physik 349. 434 ff.
Physiologische Psychologie 323.
Pietät 49. 244.
Pietisten 53. 108. 207.
Plärren 402.
Plato 3. 50. 57. 140. 164. 206. 207. 215. 257. 268. 271.
Poesie 55. 164. 248. 256. 411.
Poetik 447.
Pölitz 157.
Polizei (pädagogische) 156.
Port Royal 53. 214. 259.
Prädikate 389. 471. 478 f.
Prähistorische Periode 351.
Präparation 405. 409.
Praktischer Charakter der Erziehung 88.
Prämien 300.
Präzision 209. 256. 371.
Priorität der Fremdsprachen 349.
Privatstudien 295 f. 470.
Probejahr 15 f.
Prosoß 190.
Propädeutisches Prinzip 351. 359 ff. 433.
Prosalektüre 448.
Protestantismus 207.
Proportionalität (der Strafe) 194.
Prüfung (als Erziehungsmittel) 169.
Prüfungen 20. 297 ff. 317. 360 f. 424 ff.
Prüfungsordnungen 11.
Psychologie 113. 321. 323.
Psychologische Grundlagen 323.
Psychopathisches 146. 152. 153.
Pubertät 126. 127. 128. 133.
Publikum 26. 40. 361.
Pünktlichkeit 27. 209. 398 f.
Pythagoreer 374.

Q.

Quintilian 51. 118. 132. 144. 214. 263.

R.

Rang (der Beamten) 43.
Rangordnung 300.
Rapport zwischen Lehrer u. Schülern 465.
Ratich 2. 348.
Rationalismus 58.
Reaktion (gegen Druck) 277. 401.
Realgymnasien 345.
Realschulen 314.
Rechnen 458.

Recht der Erziehung 77 f.
Recht der Kindheit 54.
Rechthaberei 151.
Regelmäßigkeit 27. 209. 223.
Regierung (der Kinder) 155. 158. 160.
Regierungsstrafen 191.
Reihenbildung 144.
Rein, W. 383.
Reinlichkeit 209. 303.
Reizbarkeit 408.
Reizmittel 149. 224.
Rekreationen 215. 344.
Relative Zielbestimmung 66.
Religionslehrer 443 f.
Religionsunterricht 164. 269. 377. 378. 443 ff.
Religiosität 33. 108.
Religiöses Interesse 330.
Renaissance 95.
Reproduktion (u. Produktion) 359.
Reue 191. 204.
Rezitieren 415 f.
Rhythmischer Wechsel 337.
Rigorosität 302.
Ritterakademien 54. 269. 345.
Roheit 194. 481.
Romanen, Germanen, Slaven 102. 339.
Römer, römische Erziehung 51. 78. 172. 233.
Rosenkranz, K. 157. 376.
Rousseau 54. 81. 85. 96. 185. 214. 223. 263. 267.
Routine 47.
Rückfälle 205.
Ruhende Gefühle und treibende 240.

S.

Sach- und Wertgefühle 243. 248 f.
Sanguinisch 126. 146.
Sarkasmus 197. 409.
Schaden und Schuld 193.
Schandplätze 203.
Schelten 409.
Scherz 409.
Schilderung 333.
Schiller 250.
Schlaf 149. 224.
Schläge 194.
Schleiermacher 81. 96. 156. 158. 160. 200. 253.
Schließen 333 f.
Schmerzertragen 183.
Schopenhauer 72.
Schranken (in der Person des Erziehers) 76. 80.
Schriftliche Arbeiten 359. 389. 451 f.
Schriftstellerlektüre 453.
Schularbeiten 182.
„ -arten 270.
„ -arzt 283.
„ -ausstattung, -räume 285.
„ -bänke 398.
Schule 175.
Schülersünden 479 f. 482.
Schülertypen 400. 475 f.
Schulfeiern 164. 460. 488.
„ -gärten 285.
„ -geld 316.
„ -gesetze, -ordnung 303 f.
„ -hof 283. 285.
„ -hygiene 283 ff.
„ -kind 154.
„ -meister (und Lehrer) 394.
„ -pflicht, -zwang 57. 78.
„ -strafen 306 ff.
Schulung, formale 346.
Schulzucht 303 ff.
Schwachsinnige 74.
Schwarz, Fr. H. Chr. 157.
Schwatzhaftigkeit 143.
Schweiz 344.
Schwerhörige 400.
Seelenvermögen 221.
Selbstbehauptung 70.
„ -bestimmung 152. 304.
„ -bewußtsein 127. 151.
„ -entfaltung 72 f. 81. 160. 229. 252.
„ -erziehung 75. 464.

Selbstgefühl 128. 143. 194. 196. 243 f. 246 f. 282.
Selbstgewißheit 235.
„ -lernen, -tätigkeit 162. 372.
„ -überwachung 464.
„ -überwindung 183.
Seltsamkeit des Wesens 153.
Seminarjahr 13 f.
Sexuelles Leben 226.
Shakespeare 250.
Sicherheit 237 f.
Sichernde Zucht 169.
Sicherung der Lebensgemeinschaft 189 f.
„ d. Unterrichtsergebnisse 360.
Silentien 290.
Sinnesorgane 73. 228.
Sinnlichkeit 201.
Sitte 49. 175.
Skandinavier 62.
Sokrates 332. 376 f.
Sokratisch 376 f.
Soziale Bestimmung des Erziehungs-ziels 64.
Sozialer Charakter der Erziehung 92 ff.
Soziales Interesse 330.
Soziale Probleme 340.
Sozialismus des Herzens 96.
Sozialpädagogik 92.
Spekulatives Interesse 330.
Spiel 53. 116. 131 ff. 137. 164. 170. 215. 236.
Spielhof, -platz 285. 292.
„ -regeln 177.
„ -trieb 134. 216.
„ -zeug 118.
Sport 164. 228. 288. 296.
Spott 169.
Sprachbildung 259. 436.
Sprache und Denken 334. 432.
Sprache des Lehrers 401. 402. 413 f. 468 f.
Sprachentwicklung 252.
Spracherlernung 260. 335.
Sprachgeschichte 350.
Sprachliche Abnormitäten 149.
Sprechen, Kunst desselben 413 f.
Spuren (nach Beneke) 382.
Staatserziehung 57. 268 f.
Staatsgesinnung 100. 440.
Stadtkinder 139.
Stählung 89.
Standeserziehung 54. 90. 263. 270.
Standesgemäß 89. 209.
Starrsinn 234.
Statik des Lehrplans 346.
Steigerung von Schwierigkeiten 367.
„ „ Strafen 205.
Stereometrie 350.
Stetigkeit 124. 174. 210. 249.
Stilisierung 443.
Stilistik 447. 451.
Stimmstärke (im Unterr.) 402.
Stimmungen 242. 245.
Störrigkeit 472.
Stoy, K. V. 156.
Strafarbeiten 202.
Strafart- und Strafmaß 194 f.
Strafcodex 19. 198.
Strafe (im Amt) 40 f.
Strafe (als Erziehungsmittel) 169. 176. 184 ff. 217. 306 ff.
Straffälligkeit 192 f.
„ -predigten 199.
„ -zweck 188 ff.
Strömungen 57. 128. 340 f.
Stubenleben 272.
Studienfächer 11.
Stundenplan 289. 293. 358.
Suggestion 249.
Suggestivfragen 391.
Sühne 186. 190.
Sukzession der Fächer 347 ff.
Suspension (vom Amte) 41.
Symbolischer Charakter 217.
Sympathetisches Gefühl 143.
„ Interesse 330. 462.
Sympathie und Antipathie 19. 412.
Symptome 177 f.

Synonymik 447. 451.
System (als Formalstufe) 381.

T.

Tadel, Verweis, Rüge 169. 185. 195 ff. 480.
Tadelsurteile 197.
Tagesstunden 290. 292.
Tastsinn 229.
Täuschungsversuche 480.
Technik des Unterrichts 366. 386 ff. 468.
Temperament 142. 145.
Tempo (des Lebens) 142. 289.
„ des Unterrichts 396. 399. 407 f.
Termine (für schriftl. Arbeiten) 20.
Theaterbesuch 304.
Theologie 445.
Theoretische Fassung des Erziehungsbegriffs 64.
Thetisch 376 f.
Thomas Campanella 268.
Tierwelt 186.
Titel 40.
Toischer, W. 157. 383.
Toleranz 489.
Ton 20. 37. 302.
Träumerisch 400.
Trotz 131. 191. 201. 205. 308.
Tüchtigkeit 162.
Tugenden des Intellekts 260.
Tummeln 291.
Turnen 227. 292. 316. 462.
Turnhalle 285.
Turnspiele 288. 462. 482.
Tutor 310.
Tyrannei 80.

U.

Überbürdung 226.
Übergangsjahre 147. 243.
Übergangsprüfungen 298.
Überlegenheit 163. 174.
Überlieferung 61.
Überreife 280.
Überreizung 208. 226. 395. 434.
Übersetzen 360. 422 ff. 451. 454. 457.
Übertragung (persönliche) 73. 94. 160. 166. 239. 249.
Übertreibung 180. 196.
Übertretungen 176.
Überwachung 135. 169. 177 f. 265.
Übung 171.
Umbildung (des Angeerbten) 72.
Umfangende Pflege 176.
Umfangende Zucht 169.
Umgang, Umgebung 170. 207 f. 211.
Umgewöhnung 189. 191. 208.
Unarten 143.
Unaufmerksamkeit 472.
Unbekümmertheit 121. 127.
Unentgeltlichkeit 271.
Unerlaubte Hülfe 480.
Universale Bildung 315. 340.
Universitätsseminare 12.
Université 4
Unmittelbare Staatsbeamte u. mittelbare 6.
Unnahbarkeit 37. 466 f.
Unparteilichkeit 18.
Unruhe 473.
Unterbrechungen des Unterrichts 293.
Unterhaltung 266.
Unterlehrer 313.
Unterricht 252 f. 318 ff.
Unterscheidung der Schülernaturen 471 ff.
Unterstützung (und Gegenwirkung) 81.
Unterweisung 170.
Unterwerfende Zucht 169. 181 ff.
Unverträglichkeit 151. 194.
Urlaub 40.
Urteil 142. 258. 334. 441.
Urteile des Lehrers 478 f.
Utilitarisch 63. 89. 432.

V.

Vaterlandsgefühl 244. 248.

Väterliche Gewalt 78.
Veitstanz 473.
Velleitäten 116.
Verantwortung 109.
Verbesserung 171.
Verbindungen (studentische) 304.
Verbindungsfäden 355. 357.
Verbot 169. 178. 481.
Verdichtung (des Unterrichts) 354.
Vereinfachung 250.
Vererbung 72. 147.
Verfrühung 132. 206 f. 210 f. 226. 448.
Vergeltung 186. 189.
Vergleichung (mit andern) 218.
Vergnügungen 30.
Vergröbernde Einflüsse 264.
Verkümmerung 80. 141.
Verleidung 202.
Verlogen 153.
Verordnungen, Verfügungen 21. 26.
Verprügelt 149. 188.
Versagung 181.
Versäumnis 194.
Verschlossenheit 136.
Versetzung 300.
Versöhnung, Verzeihung 219.
Verstandesmenschen 232.
Verstandestätigkeit 142.
Verständnis der Jugend 112.
Verstimmung 245.
Verstockt 153.
Versuchungen 20. 207.
Vertiefung 134. 381.
Verträglichkeit 215.
Vertrauensbeweise 218 f.
Vertraulichkeit 134.
Vertretung (bürgerliche) 34. 35.
Verurteilung 185.
Verwandlungsfähigkeit der Jugend 474 ff.
Verweichlichung 149.
Verweis (im Amte) 41.
Verweis (als Erziehungsmittel) 169.
Verwöhnung 283.
Verwundung (innere) 196. 205.
Vielheit (der Lehrer) 353.
Vielseitigkeit 260. 328.
Virtuosentum 164.
Virtuosität, didaktische 395.
Vives, L. 4. 95. 285.
Vokabellernen 451.
Volksschule 278.
Volksstämme (deutsche) 100. 139.
Volkstümliche Anschauungen 72 f.
Vollmacht 174.
Vollsinnigkeit 73.
Vorbereitung der Lehrers 468.
Vorbereitung der Strafe 194.
Vorbereitungszeit (berufliche) 13 ff.
Vorbeugende Zucht 169.
Vorbild 162. 170. 212 f. 235. 403. 439.
Vorgesetzte 24. 309. 486 f.
Vorlaut 474.
Vorlesen s. Lesen
Vornehmheit (des Erzieheramtes) 44 f.
„ (des Tones) 197.
Vorschulen 278.
Vorsatz 192
Vorstellungskreis 56. 67.
Vortrag des Lehrers 387 f.
Vorturner 303

W.

Wachstum 116. 125. 332.
Wahlfreiheit (bei Studien) 296.
Wahrhaftigkeit, Wahrheitssinn 20. 240. 431. 480.
Waitz, Th. 156. 158.
Wärme und Kälte 166.
Warnung 169. 179. 195.
Wartung 155.
Warumfragen 116.
Wechsel (Bedürfnis desselben) 124.
„ (der Lehrer) 311.
„ im Unterricht 292. 399 f. 409.
Wechselseitiger Unterricht 313.
Weibliche Lehrkräfte 274.
Weibliches Gefühlsleben 242 f.

Weiblichkeit 272.
Weichlichkeit 196.
Weinerlichkeit 148.
Weisheitssprüche 255.
Weltanschauung 70. 444.
Weltverständnis 54. 161 f. 260. 270.
Werkstätten 212.
Wert (als Ziel der Erziehung) 69 ff.
Wertgefühle 243. 248 f.
Wertung (der Dinge) 163.
Wetteifer 170. 214. 227.
Widerspenstigkeit 201.
Widerspruch (unter Erziehern) 75.
Wiedergeburt 68.
Wiederholung 171. 393 f. 441.
Wille, böser und schwacher 193.
Willensbildung, -leben 59. 61. 88. 105. 142. 232 ff. 316.
Willensinhalt 238.
„ -leistungen 324 f.
„ -menschen 232.
„ -schwäche 150.
„ -tugenden 234.
Willkür 174. 199.
Wirtshausbesuch 304.
Wißbegier 164.
Wissenschaftlichkeit 23. 35. 44. 362 f. 490.
Witzigungsstrafen 192. 195. 198.
Wochenstunden 22.
Wohlerzogenheit 123. 235. 291.
Wohlgefallen (persönliches) 217. 219.
Wohlwollen 219. 489.
Wohnort 74.
Wortschatz 456.
Wortstoff 142.
Würde 29. 466.
Würdelosigkeit 467.

Z.

Zahl höherer Schulen 316.
Zeichnen 343. 460 ff.
Zeitgeist 86 f.
Zeitgemäße Erziehung 86 ff.
Zentralisation 317.
Zentralthemata 355.
Zersplitterung 206.
Zerstreutheit 145. 400. 473.
Zeugnisse 301. 307. 311.
Ziehen, Th. 323.
Ziller, T. 161. 377.
Zorn 146.
Zucht 155. 158. 160. 162. 169 ff.
Züchtigung 169. 187.
Züchtigungsrecht 79. 308.
Zuchtmeister 167.
Zumutung 148. 169.
Zureden 219.
Zurückgebliebene 478.
Zurücknahme (von Strafen) 198.
Zurücktreibende Zucht 169. 184.
Zusammenhang der Erziehung 75.
Zusammenstimmung (der Erziehenden) 75.
Zusammenwirken der Erzieher 306. 309 ff. 362.
Zusammenwirken v. Lehrer u. Schülern 390.
Zutrauen 467. 489.
Zwang 169. 175. 181.
Zwangsgewöhnung 208.
Zweck der Erziehung (individueller u. sozialer) 157.
Zweifel 171.
Zwischenpausen 291.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

Educ 203.2.35
Geist des Lehramts :
Widener Library
006098389
3 2044 079 660 411